

## Les institutions de l'enfance : un accueil différencié ?



**Isaline Genolet**

Référente thématique : Mme Claudia Dubuis

Ecole Supérieure – Domaine Social Valais

Filière EDE – promotion 2012

Vernayaz, le 6 novembre 2014

## Résumé de la recherche

Bon nombre de nos faits et gestes sont imprégnés par la différence sexuée sans que l'on s'en aperçoive forcément. Le processus de socialisation des enfants s'accompagne d'une forte intériorisation de normes sexuées : il commence dès la plus tendre enfance et tout ce que l'enfant apprend à cet âge, il va le reproduire. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'observer les interactions entre les professionnelles de l'enfance et les enfants alors que le concept d'égalité entre filles et garçons en structure d'accueil devient un sujet d'actualité. Cette recherche empirique m'a semblé intéressante pour mettre à jour des comportements que les professionnelles et les professionnels de l'enfance adoptent inconsciemment envers chaque enfant. Les résultats des observations ont mis en évidence un usage régulier de stéréotypes sexués au sein des structures d'accueil. De manière plus générale, le choix dans la conception de l'environnement de l'enfant contribue également au maintien des stéréotypes.

## Mots-clefs

Genre, Socialisation, Socialisation différenciée, Stéréotypes, Identité sexuée, Rôles et fonctions professionnels, Structure d'accueil

## Remerciements

- A ma référente thématique, Madame Claudia Dubuis, pour m'avoir guidée et accompagnée tout au long de ce travail.
- A Monsieur Xavier Pitteloud, mon référent méthodologique, pour m'avoir guidée et conseillée depuis le début du processus.
- A La Tonkinelle à Monthey ainsi qu'aux Meniots à Collombey-Muraz pour m'avoir permis de réaliser des observations dans leur structure, et plus particulièrement aux trois éducatrices qui ont pris le temps de participer au projet.
- A Mesdames Mélanie Revaz et Camille Michaud pour leurs corrections et leurs conseils qui m'ont été précieux.

## Avertissement

« Les opinions émises dans ce mémoire n'engagent que leur auteure. »

## Illustration

*la théorie du genre fait son chemin 1<sup>er</sup> partie* [en ligne]. (s.d.) Adresse URL : <https://www.google.ch/search?q=la+th%C3%A9orie+du+genre> (consulté le 20 août 2014)

## Table des matières

1. Introduction .....	1
1.1. Cadre de recherche.....	1
1.1.1. Illustration.....	1
1.1.2. Thématique traitée .....	1
1.1.3. Intérêt présenté par la recherche.....	2
1.2. Problématique .....	2
1.2.1. Question de départ.....	2
1.2.2. Précisions, limites posées à la recherche.....	3
1.2.3. Objectifs de la recherche.....	3
1.3. Cadre théorique et/ou contexte professionnel .....	4
1.4. Cadre d'analyse .....	11
1.4.1. Terrain de recherche et échantillons retenus.....	11
1.4.2. Méthodes de recherche.....	12
1.4.3. Méthodes de recueil des données et résultats de l'enquête effectuée.....	12
2. Développement .....	14
2.1. Introduction et annonce des grandes parties du développement.....	14
2.1.1. Présentation globale de la recherche effectuée sur le terrain .....	14
2.1.2. Présentation de la méthodologie d'analyse retenu et annonce du plan retenu	14
2.2. Présentation des données.....	15
2.2.1. Avènement des études genre.....	15
2.2.2. Rôles et fonctions des éducatrices de l'enfance au niveau de la thématique du genre .....	17
2.2.3. Interactions entre les éducatrices de l'enfance et les enfants .....	22
2.2.4. Présentation détaillée des données recueillies sur le terrain .....	24
3. Conclusion .....	27
3.1. Résumé et synthèse des données traitées.....	27
3.2. Analyse et discussion des résultats obtenus .....	27
3.3. Limites du travail .....	33
3.4. Perspectives et pistes d'action professionnelle.....	34
3.5. Remarques finales .....	35
4. Bibliographie .....	36
Annexes .....	I
Annexe 1 : extrait d'une retranscription du groupe des moyens de Collombey-Muraz.....	I
Annexe 2 : tableau vierge .....	III
Annexe 3 : explication du codage .....	IV
Annexe 4 : tableau de codage complété .....	V
Annexe 5 : synthèse des résultats numériques des trois groupes observés.....	VIII

# 1. Introduction

## 1.1. Cadre de recherche

### 1.1.1. Illustration

De nos jours, de nombreux enfants fréquentent les structures d'accueil. Après la famille, premier agent socialisateur de l'enfant, les milieux extra-familiaux tels que les crèches constituent des lieux où l'enfant va prolonger ses expériences sur divers aspects de la vie sociale dont notamment la différence entre les sexes<sup>1</sup>. A travers notre pratique professionnelle d'éducatrice de l'enfance<sup>2</sup>, il me semble que nous contribuons à la socialisation de l'enfant par nos attitudes, nos croyances et nos valeurs. Pour illustrer cela, je vais citer un exemple. Au cours d'une journée de travail, je suis sortie en promenade avec un groupe de quatre enfants. En marchant, un enfant s'est approché d'une trottinette posée sur le bord du chemin. Je vais à sa rencontre en lui expliquant que celle-ci ne lui appartient pas et qu'il ne peut pas la prendre. Il me demande à qui elle est. Je lui réponds qu'elle appartient à une petite fille. Un deuxième enfant de mon groupe me demande pourquoi. Je suis restée indécise sur ma réponse et j'ai pris conscience qu'en fin de compte je ne savais pas et que je m'étais fait cette représentation car la trottinette était rose avec des fleurs. En répondant cela à mon groupe d'enfants, j'aurai contribué à leur représentation future sur le rose et les fleurs comme deux dimensions considérées comme spécifiquement féminines. Par cette expérience, j'ai pu me rendre compte qu'il serait intéressant d'analyser l'importance de l'impact des attitudes du personnel éducatif auprès des enfants en crèche sur la construction du genre. Le terme « genre » sera défini à la suite de la rédaction de ce document.

Suite à la parution de l'article « *La théorie du genre n'existe pas* » le 19 février 2014 dans « Le Nouvelliste », j'ai pu m'apercevoir que ce thème est d'actualité et donne lieu à certaines controverses<sup>3</sup>.

### 1.1.2. Thématique traitée

L'égalité entre les hommes et les femmes n'est toujours pas d'actualité, malgré la loi fédérale créée à ce sujet. Le concept d'égalité s'apprend lorsque nous sommes enfants. Des recherches ont prouvé que les adultes agissent de manière différenciée en fonction du sexe de l'enfant. Ces différences, situées au niveau des attitudes, sont le miroitement des stéréotypes de genre<sup>4</sup>. Dans un premier temps, j'aimerais démontrer que même si nous sommes convaincus d'agir en toute égalité, il existe des divergences au niveau de notre pratique professionnelle en fonction du sexe de l'enfant et que ce processus peut parfois être inconscient. Dans un deuxième temps, je souhaiterais axer mes recherches sur la façon dont l'adulte contribue à la construction du genre par ses interactions avec les enfants, l'aménagement de l'espace ou encore le matériel mis à disposition des enfants.

---

<sup>1</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée ? p.45

<sup>2</sup> Par souci de clarté, je n'utiliserai pas le langage épïcène dans ce document. Une majorité de femme travaille auprès des enfants et c'est pourquoi, j'ai choisi d'utiliser la forme féminine. Toutefois, ce terme concerne également la gent masculine.

<sup>3</sup> CARRUPT, Aline. La théorie du genre n'existe pas.

<sup>4</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison. p.7

Selon Véronique Ducret et Véronique Leroy<sup>5</sup> : « Les professionnel-le-s de la petite enfance ont donc un grand rôle à jouer dans cet apprentissage, car ils sont le plus à même de développer des schémas sociaux objectifs et neutres pour le développement harmonieux des enfants placés sous leur responsabilité.<sup>6</sup> » Véronique Ducret et Véronique Leroy mettent l'accent sur le rôle de l'éducatrice de l'enfance quant à la construction du genre. Elles soulignent qu'il est essentiel de prendre conscience que nos faits et gestes envers une fille n'équivalent pas ceux adressés aux garçons<sup>7</sup>.

### 1.1.3. Intérêt présenté par la recherche

Les professionnelles de l'enfance participent activement à l'élaboration de la construction du genre chez les enfants. En effet, comme le souligne Anne Dafflon Novelle<sup>8</sup>, les différences au niveau des attitudes et comportements que l'équipe éducative entreprend envers chaque sexe peuvent être inconscients. De même, les adultes responsables de la prise en charge des enfants sont toujours plus convaincus d'agir de façon égalitaire alors que ce n'est pas forcément le cas<sup>9</sup>. Je suis consciente que, pour les enfants, nous sommes des modèles et c'est pourquoi je souhaiterais approfondir le sujet afin d'adapter au mieux ma pratique professionnelle.

Selon Anne Dafflon Novelle, les professionnelles de l'enfance ne « [...]sont pas les seuls agents (influence des pairs, pression des parents, etc.), mais ils occupent une position unique pour les contrecarrer, notamment en encourageant de manière active filles et garçons à davantage explorer certains domaines, en privilégiant des modèles de rôles non stéréotypés et en remettant en question avec les enfants ceux qui le demeurent.<sup>10</sup> » En rapport avec cette citation et en prenant en compte les informations préalablement exposées, je me demande quelles sont les pistes d'actions concrètes à mettre en place afin de permettre à chaque enfant d'expérimenter toute une série d'activités et de jeux.

## 1.2. Problématique

### 1.2.1. Question de départ

Ma question de départ est la suivante : « Comment des professionnelles de deux structures d'accueil, des villes de Monthey et de Collombey-Muraz, contribuent-elles à la construction du genre chez les enfants âgés de deux à sept ans? »

---

<sup>5</sup> Véronique Ducret et Véronique Leroy travaillent au sein du « deuxième Observatoire » où elles étudient la socialisation différenciée en structures d'accueil. Le « deuxième Observatoire » est un centre de recherche existant depuis 1998. Il a été fondé afin d'étudier les rapports de genre. Une de ses activités consiste à réaliser des observations en institution.

<sup>6</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.5

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Anne Dafflon Novelle a un doctorat en psychologie. Cette auteure étudie entre autre l'implication de la socialisation différenciée au niveau du développement de l'enfant.

<sup>9</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.43 et p.79-80

<sup>10</sup> Ibid, p.80

### 1.2.2. Précisions, limites posées à la recherche

Des éléments d'ordre psychologique et sociologique seront abordés dans ce document. L'aspect historique sera également évoqué mais celui-ci ne prendra pas en compte les détails des lois, des traités, des conventions et la notion de sexisme. Le concept de classe sociale est dans certains ouvrages mis en corrélation avec celui de genre. En raison du nombre de pages mis à disposition, je n'aurai pas l'occasion de traiter ce point dans ce travail écrit. Des études remettent en cause le rôle des hommes et des femmes au sein de la profession d'éducateur ou d'éducatrice de l'enfance en ce qui concerne la transmission des rôles sexués en structure d'accueil. Afin de mieux cibler mon sujet d'étude, ces éléments ne feront pas l'objet de ce rapport. Je tiendrai uniquement compte des interactions entre les professionnelles de l'enfance et les enfants et non celles entre les parents et les membres du personnel éducatif ainsi que les enfants entre eux.

En ce qui concerne ma recherche empirique, j'ai choisi d'observer uniquement les interactions entre les éducatrices de l'enfance et les enfants en raison du nombre de pages autorisées. J'évoquerai de manière plus théorique les différents dispositifs que l'éducatrice de l'enfance met en place au sein de la structure contribuant également au maintien des stéréotypes de genre.

Ma question de départ concerne les enfants âgés entre 2 et 7 ans. J'ai choisi de porter une attention plus particulière à cette tranche d'âge car c'est à l'âge de 2 ans environ que les enfants commencent à acquérir leur identité sexuée. Cette dernière va s'élaborer jusqu'au moment où les enfants prennent conscience d'appartenir à un sexe, c'est-à-dire entre 5 et 7 ans. J'aborderais la tranche d'âge 5-7 ans de manière théorique. Ma recherche empirique se portera exclusivement sur des enfants âgés entre 2 et 5 ans. En effet, je n'ai pas eu l'occasion d'observer la tranche d'âge 5-7 ans. Je reviendrais sur ce point à la suite de ce document.

### 1.2.3. Objectifs de la recherche

Mes objectifs concernant cette recherche sont les suivants :

#### **Objectifs théoriques**

- Approfondir mes connaissances sur la construction du genre.
- Comprendre les divers éléments (biologiques et socioculturels) qui influencent et contribuent à la construction du genre.
- Clarifier les notions de sexe, genre, stéréotypes, socialisation, socialisation différenciée et identité sexuée.

#### **Objectifs pratiques**

- Me sensibiliser à travers mes propres recherches à la contribution qu'une professionnelle de l'enfance peut avoir sur le maintien des stéréotypes et la construction du genre chez l'enfant.
- Faire prendre conscience de la thématique du genre, auprès de l'ensemble des professionnelles de l'enfance.

#### **Objectifs théories-pratiques**

- Comparer les résultats obtenus par les recherches bibliographiques et les observations effectuées sur le terrain.

### 1.3. Cadre théorique et/ou contexte professionnel

Pour commencer, afin d'aborder cette matière, je vais exposer les trois notions clés suivantes : le sexe, le genre et les stéréotypes. Suite à cela, j'ai choisi d'explicitier les stades de développement d'un enfant âgé entre 2 et 7 ans. Ce point permettra de mieux comprendre le concept de l'identité sexuée ainsi que les stades qui la composent, en fonction du développement de l'enfant. Par la suite, j'évoquerai les concepts de la socialisation puis de la socialisation différenciée pour situer le sujet dans son contexte. Pour terminer, afin de comprendre les enjeux de cette thématique liés aux structures d'accueil, j'aborderai la représentation des éducatrices de l'enfance puis leurs rôles et fonctions au niveau de la socialisation de l'enfant.

#### Le sexe

Le « sexe » peut être défini biologiquement et socialement. Ce terme désigne avant tout un des constituants biologiques d'un être humain. Suite aux premières études consacrées au genre, ce mot s'est vu attribuer une seconde définition<sup>11</sup>. En effet, le sexe est aussi considéré comme une catégorie sociale, il n'y a pas que l'aspect biologique qui doit être pris en compte. La société, en fonction du sexe de l'individu, détermine des rôles, des fonctions et des particularités propres à chacun et chacune. Il est l'une des premières catégories que les enfants saisissent et assimilent afin de comprendre les déterminants de leur environnement<sup>12</sup>.

#### Le genre

Le concept « genre » provient du mot anglais « gender » né aux États-Unis dans les années 1970. Ce concept a vu le jour à la suite d'une réflexion concernant la dimension sociale des rapports entre les sexes<sup>13</sup>. Il existe plusieurs approches et théories concernant le concept de genre, mais pour résumer, selon Anne Dafflon Nouvelle : « Avec l'avènement des études genre, le terme genre a été utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin.<sup>14</sup> » Par ailleurs, ce concept a beaucoup été utilisé par des sociologues qui travaillent sur la manière dont se construisent les différences sociales ou par d'autres qui ont développé une approche féministe<sup>15</sup>. En effet, les théories du genre découlent du constat que les sociétés favorisent les inégalités entre les hommes et les femmes. L'objectif de ces théories résulterait en partie dans l'égalité pour tous. Pour cela, il serait nécessaire de supprimer toutes formes de préjugés et stéréotypes sexuels ainsi que de définir à nouveau les rôles assignés aux individus dans la société<sup>16</sup>.

Pour conclure, ce concept est de nos jours d'actualité puisqu'il fait l'objet d'une attention particulière et d'une curiosité croissante dans les domaines tels que l'histoire, la psychologie, et les sciences sociales (sociologie, anthropologie, psychologie sociale, éducation, science politique)<sup>17</sup>. De plus, il fait également le sujet d'un débat autour de la notion de "théorie du genre". Le concept n'est pas univoque, ni les approches qui le mobilisent : il n'y a donc pas "une" théorie du genre. Il est plus correct de parler d'études genre<sup>18</sup>.

<sup>11</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.10

<sup>12</sup> MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant. p.2-3

<sup>13</sup> TEIXIDO, Sandrine, LHÉRÉTÉ, Héroïse, FOURNIER, Martine. Les gender studies pour les nuls (-le)s.

<sup>14</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.10

<sup>15</sup> BOUDON, Raymond (et al.). Dictionnaire de sociologie. p.107

<sup>16</sup> ADEQUATIONS. Définitions de l'approche de genre & développement.

<sup>17</sup> TEIXIDO, Sandrine, LHÉRÉTÉ, Héroïse, FOURNIER, Martine. Les gender studies pour les nuls (-le)s, op.cit.

<sup>18</sup> COLLECTIF GENRE ! L'essentiel pour comprendre.

## Les stéréotypes

Les stéréotypes sont étudiés en contexte scolaire depuis plus de dix ans et ont toujours été très présents dans le monde de l'enseignement<sup>19</sup>. La notion de stéréotype a été instituée dans les sciences sociales en 1922 avec Walter Lippman.

Les stéréotypes sont des idées préconçues qu'un individu peut avoir par rapport à soi, aux autres ou à une situation. De nos jours, les chercheurs sont convaincus qu'il est très difficile, voire impossible de ne pas avoir recours aux stéréotypes. Ces derniers résident dans les normes et les convictions de notre culture. La société les perpétue à travers la télévision, les livres ou les magazines ainsi qu'au travers des interactions sociales.

Les stéréotypes peuvent être d'ordre sexuel et renforcer d'une manière ou d'une autre la socialisation de genre. Ils sont, en règle générale, peu remis en cause. Les stéréotypes sont perçus comme évidents et sont souvent utilisés pour expliquer la division sociale entre les sexes et la discrimination qui en découle. Les stéréotypes sexuels sont particulièrement compliqués à déconstruire. En effet, ils coïncident souvent avec les représentations que chaque sexe se fait de l'autre, en fonction du rôle qui leur a été attribué par la société. Les stéréotypes liés à la question de genre s'expriment de manière générale autour de thématiques liées aux différences d'ordre biologique. Pour conclure, ils ne sont pas la cause directe des inégalités entre les sexes mais ils ont néanmoins une part de responsabilité dans la situation. Afin de lutter contre les stéréotypes, il est nécessaire, en premier lieu, d'en prendre conscience<sup>20</sup>.

## Les stades de développement d'un enfant âgé entre deux et sept ans

Afin de présenter les stades principaux du développement des enfants âgés de 2 à 7 ans, j'ai choisi de les subdiviser en quatre chapitres : le développement psychomoteur, le développement cognitif, le développement du langage et pour terminer le développement social et de la personnalité.

### *Le développement psychomoteur*

Une des particularités du petit enfant est son besoin de se mouvoir. Au cours de l'enfance, nous développons trois types d'aptitudes motrices : « [...] les *habiletés locomotrices* (*ramper, marcher, courir, sauter, etc.*) ; les *habiletés posturales* (*maîtriser les mouvements de la tête, pousser, tirer et se pencher, etc.*) ; et les *habiletés manipulatoires* (*saisir, jeter, manipuler ou déplacer des objets, donner des coups de pieds, etc.*).<sup>21</sup> » Toutes ces aptitudes vont se développer et se renforcer au cours du développement. *Le développement cognitif*

A ma connaissance, le développement cognitif chez l'enfant a été principalement étudié par Piaget. Sa théorie comporte plusieurs stades. Cependant, la période qui m'intéresse est « *la période préopératoire* ». Au cours de ce stade, les enfants sont âgés entre 2 et 7 ans.

Dans la période sensorimotrice (0 à 2 ans), l'enfant ne prend en compte que ce qui touche à sa perception immédiate car il n'est pas encore capable de se figurer des personnes et des objets mentalement. Ce n'est qu'au dernier stade de la période sensorimotrice que l'enfant va commencer à concevoir des représentations mentales. Cette nouvelle fonction permettra l'émergence de la pensée symbolique.

Dans le stade préopératoire, l'enfant entre dans le jeu symbolique et l'imitation différée. Cette période se divise en deux stades : le stade de la pensée symbolique (2 à 4 ans environ) et le stade de la pensée intuitive (4 à 6/7 ans environ).

<sup>19</sup> MORIN-MESSABEL, Christine, SALLE, Muriel. À l'école des stéréotypes. p.21

<sup>20</sup> CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. Entre le rose et le bleu. p.7 à 20

<sup>21</sup> BEE, Helen, BOYD, Denise. Les âges de la vie. p.76



Au stade de la pensée symbolique, l'enfant va commencer à concevoir des représentations mentales. Il peut, dans la limite de ses capacités, saisir les conséquences liées à une situation et programmer ses actes pour parvenir à un objectif.

Au stade de la pensée intuitive, l'enfant appréhende le monde grâce à la perception. Il n'utilise pas encore de raisonnement logique. Toutefois, l'enfant comprend que chaque objet à une existence propre<sup>22</sup>.

### *Le développement du langage*

Entre 18 et 36 mois, un enfant commence à produire de petites phrases avec une syntaxe correcte<sup>23</sup>. Entre 30 et 36 mois, le langage de l'enfant va évoluer jusqu'à se rapprocher du modèle adulte<sup>24</sup>. Entre 36 et 48 mois, les enfants sont capables d'exprimer une phrase complexe en juxtaposant deux idées par exemple. Les tournures négatives et interrogatives vont faire petit à petit leur apparition<sup>25</sup>. C'est à cet âge que l'acquisition du langage est la plus importante. Par contre, l'enfant va encore déformer certains mots. Ce n'est qu'à partir de 4 à 7 ans que ces déformations vont se dissiper<sup>26</sup>.

### *Le développement social et de la personnalité*

Lorsqu'on aborde la notion de développement social et de la personnalité, il est nécessaire de parler du concept de soi, de l'estime de soi et enfin de l'identité sexuée. Je développerai ce dernier point lorsque j'aborderai le concept de l'identité sexuée.

Le concept de soi se développe entre 3 et 5 ans. À cet âge, l'enfant prend en compte les critères socioculturels tels que la longueur des cheveux ou les vêtements afin de se définir. Par la suite, il va être capable de se distinguer des autres en incluant dans son discours ses qualités et ses défauts. L'environnement de l'enfant et les personnes qui le composent vont peu à peu prendre une place prépondérante dans l'image de soi. En effet, l'enfant va ajuster ses réactions, ses comportements de même que sa manière de se percevoir en fonction des attitudes et des remarques affirmatives comme négatives de son entourage. Selon Caroline Bouchard<sup>27</sup>, le concept de soi est la base de l'estime de soi. L'identité sexuée fait partie du concept de soi<sup>28</sup>.

Selon Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette<sup>29</sup> : « [...] ***l'estime de soi*** renvoie plutôt au jugement personnel que l'enfant porte sur lui-même, à savoir l'appréciation globale et affective de sa personne.<sup>30</sup> » L'appréciation personnelle de l'enfant va se modifier au fil du temps ainsi qu'au travers des différentes expériences qu'il aura l'occasion de vivre. C'est à partir de 7-8 ans que l'enfant détient une appréciation personnelle d'ordre affectif<sup>31</sup>.

Pour conclure, il ne faut pas oublier que chaque enfant se développe à son propre rythme. Par contre, les acquisitions se poursuivent dans un même ordre défini pour chaque enfant. En effet, les apprentissages qu'effectuent les enfants résultent de leur niveau de développement neurologique<sup>32</sup>.

---

<sup>22</sup> Ibid, p.134 à 138

<sup>23</sup> BOUCHARD, Caroline. Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. p.204

<sup>24</sup> DELDIME, Roger, VERMEULEN, Sonia. Le développement psychologique de l'enfant. p.41

<sup>25</sup> BEE, Helen, BOYD, Denise. Les âges de la vie, op.cit., p.144 - 145

<sup>26</sup> DELDIME, Roger, VERMEULEN, Sonia. Le développement psychologique de l'enfant, op.cit., p.41-42

<sup>27</sup> Caroline Bouchard possède un doctorat en psychologie du développement de l'enfant.

<sup>28</sup> BOUCHARD, Caroline. Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs, op.cit., p.269 – 270

<sup>29</sup> Nathalie Fréchette est professeure de psychologie.

<sup>30</sup> BOUCHARD, Caroline, FRECHETTE, Nathalie. Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs. p.133

<sup>31</sup> Ibid, p.133

<sup>32</sup> BOUCHARD, Caroline. Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs, op.cit., p.71

## La construction de l'identité sexuée

Avant de définir le concept de l'identité sexuée, il me semble nécessaire de s'intéresser en premier lieu à celui de l'identité. Pour Nicolas Murcier<sup>33</sup>, cette notion « [...] est un concept global recouvrant le sentiment qu'à l'individu de lui-même, de sa personnalité, de son existence propre.<sup>34</sup> » L'identité s'élabore et se modifie au cours de l'existence grâce aux expériences de l'individu au niveau affectif, relationnel et social, à travers les diverses socialisations. La construction de l'identité est une interaction entre soi-même et le monde environnant<sup>35</sup>.

Parfois, on parle d'identité sexuée déjà avant la naissance, en fonction du désir des parents de connaître ou non le sexe biologique du bébé<sup>36</sup>. Dès le moment où le nouveau-né vient au monde, l'entourage ne réagit pas de la même façon s'il se retrouve face à une petite fille ou à un petit garçon<sup>37</sup>. En effet, dès l'instant où le sexe de l'individu est connu, celui-ci se répercutera d'une manière ou d'une autre sur ses actes et son comportement, tout au long de sa vie<sup>38</sup>. Selon Nicolas Murcier : « *La notion d'identité sexuée recouvre le sentiment d'appartenir à un sexe et l'appropriation des caractéristiques définies culturellement qui lui sont reliées.* »<sup>39</sup> L'identité sexuée est une interaction de facteurs biologiques, sociaux et psychologiques<sup>40</sup>.

Anne Dafflon Nouvelle évoque principalement quatre courants théoriques relatant de la construction de l'identité sexuée que je vais présenter ci-dessous.

### *La théorie de l'apprentissage social*

Cette théorie repose sur deux principes. Le premier étant le principe de renforcement. Celui-ci concerne la relation entre l'adulte et l'enfant. Selon cette théorie, l'adulte renforcerait les comportements de l'enfant qu'il jugerait adéquat au sexe biologique de l'enfant en les encourageant. En contrepartie, il dissuaderait certains agissements qu'il jugerait comme étant non-conformes au sexe biologique de l'enfant. Ce principe aurait lieu dans le courant de la deuxième année. Le deuxième principe est celui de la prise d'exemple. Les enfants se conformeraient par eux-mêmes aux activités stéréotypées de leur sexe en fonction de ce qu'ils observent et peuvent percevoir de leur environnement. L'enfant va prendre exemple sur ce qu'il peut découvrir au quotidien et le reproduire.

### *L'orientation psychanalytique*

Les adeptes de cette théorie, considèrent que la construction de l'identité sexuée se réalise au travers de l'identification de l'enfant au parent du même sexe, communément appelé « *le complexe d'œdipe* ». Selon Freud, cette construction s'élaborerait à partir de 3 ans puisqu'avant cet âge-là, filles et garçons se développeraient de manière semblable.

### *Les théories du schème<sup>41</sup> de genre*

Cette théorie fait partie de l'orientation cognitive. Elle stipule que les enfants adoptent les comportements caractéristiques de leur identité sexuée par imitation des individus de leur sexe d'appartenance. Le schème de genre permettra à l'enfant d'organiser ses

<sup>33</sup> Nicolas Murcier est psychopédagogue.

<sup>34</sup> MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant, op.cit., p.1

<sup>35</sup> Ibid, p.1

<sup>36</sup> DAFFLON NOVELLE, filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.27

<sup>37</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit., p.42

<sup>38</sup> MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant, op.cit., p.1

<sup>39</sup> Ibid, p.1

<sup>40</sup> Ibid, p.1 à 3

<sup>41</sup> Le terme « schème » fait partie de la théorie de Piaget. Dans le cadre de ce travail, compte tenu de la thématique et du nombre de pages à disposition, je ne développerai pas cette notion.

connaissances par exemple en matière de jeu. En effet, l'enfant va pouvoir reconnaître un jeu de « fille » d'un jeu de « garçon ».

### *La théorie de Kohlberg*

La théorie élaborée par Kohlberg fait également partie de l'orientation cognitive. Cette théorie comporte trois stades concernant l'acquisition de la construction du genre. Ceux-ci ont été approuvés à plusieurs reprises suite à différentes études empiriques. Chacun des stades correspond à une tranche d'âge définie. Il est nécessaire de les prendre comme une valeur indicative. En effet, chaque enfant évolue à son propre rythme.

Le premier stade se nomme « *l'identité de genre* ». Celui-ci débute à l'âge de 2 ans. C'est à cette période que les enfants commencent à être capables de déterminer le sexe d'un individu en fonction de caractéristiques socioculturelles<sup>42</sup>. C'est-à-dire que les enfants sont persuadés que chaque être humain est un homme ou une femme en fonction de critères tels que les accessoires, les vêtements, les attitudes et les comportements conférés par les codes de la société<sup>43</sup>. Lors de ce stade, on a pu se rendre compte que les enfants ont déjà une certaine connaissance des rôles dévolus à chaque sexe. Par exemple, ils savent quelles professions sont de manières stéréotypées exercées par un homme ou une femme. De même, ils jouent avec des accessoires et des jeux ayant une connotation sexuée en fonction de leur sexe d'appartenance. A partir de 3 ans, ils intègrent le fait que les adultes interagissent différemment s'ils s'adressent à une fille ou un garçon<sup>44</sup>.

Le deuxième stade est « *la stabilité de genre* ». Âgés entre 3 et 4 ans, les enfants comprennent que le sexe d'une personne est une donnée immuable dans le temps, ce qui veut dire qu'une fille devient une femme et à l'inverse, un garçon devient un homme. Par contre, ils pensent que le sexe d'un individu, ainsi que le leur, varie en fonction du contexte. Certaines caractéristiques socioculturelles peuvent modifier leur perception du sexe d'un individu. Par exemple, si un garçon porte une robe lors d'un jeu de déguisement, les enfants le considéreront comme une fille. À cet âge, ils sont très respectueux envers les codes sexués de la société.

Aux environs de 5 à 7 ans se situe le troisième stade qui est celui de « *la constance de genre* ». Les enfants comprennent alors que le sexe d'un individu est déterminé en fonction de ses organes génitaux. De plus, ils ont assimilé que les caractéristiques socioculturelles ne permettent pas de modifier le sexe d'un individu. Ce stade est atteint lorsque les enfants ont compris que le même raisonnement a lieu pour eux-mêmes, un de leurs proches ou encore un inconnu. Cette perception, un tant soit peu rigide, va s'adoucir au cours du développement<sup>45</sup>.

### **La socialisation**

Selon Muriel Darmon<sup>46</sup>, « *la socialisation, c'est donc en ce sens l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné », – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement.* »<sup>47</sup> Pour résumer, la socialisation est le processus par lequel l'être humain, de sa naissance à sa mort, retient et

<sup>42</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.11 à 20 et p.224

<sup>43</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. p.25

<sup>44</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.9

<sup>45</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.12 à 15

<sup>46</sup> Muriel Darmon est sociologue et directrice de recherche au CNRS (centre national de la recherche scientifique).

<sup>47</sup> DARMON, Muriel. La socialisation. p.6

assimile les normes et les valeurs appartenant à sa culture, son environnement social et la société dans laquelle il vit<sup>48</sup>.

Cette approche théorique a été utilisée par de nombreux chercheurs et, de ce fait, en découle de nombreux sens. Dans ce document, je me tiendrai à la définition de la socialisation en termes de transmission. Autrement dit, en termes d'apprentissages qu'un enfant effectue par exemple au niveau relationnel ou encore en ce qui concerne les normes communes et les codes sociaux<sup>49</sup>. Ce concept tient une grande importance dans ce travail écrit. En effet, les structures d'accueil sont de nos jours, pour de nombreux enfants, un des premiers lieux de socialisation qu'ils fréquentent. Les enfants sont confrontés de plus en plus jeunes à différents types d'éducation, de règles, de comportements et d'attitudes.

Il existe deux types de socialisation : la socialisation primaire plurielle et la socialisation secondaire plurielle<sup>50</sup>. La socialisation primaire a lieu lors de la prime enfance et de l'enfance par les différentes instances ou agents de socialisation que l'enfant côtoie : la famille ou encore les structures d'accueil. La socialisation secondaire concerne les enfants, les adolescents, ainsi que les individus à l'âge adulte. Pour le dire de manière simplifiée, cette dernière débute en règle générale lors du passage de l'enfant à l'école<sup>51</sup>. La socialisation est dite plurielle compte tenu du nombre d'acteurs qui gravitent autour d'un être humain au cours de son développement<sup>52</sup>.

Dans l'enfance, mais également par la suite, la socialisation se produit le plus souvent de manière inconsciente. L'enfant va par exemple intégrer les normes éducatives, soit les valeurs et les croyances de ses parents ou de son entourage. Par ailleurs, on peut considérer que l'enfant agit également, dans une certaine mesure, comme étant acteur de la socialisation. En effet, c'est une interaction entre celui-ci et son entourage.

Que ce soit dans un établissement scolaire ou dans une structure d'accueil, il existe trois types d'apprentissages. Le premier concerne soit des connaissances scolaires, soit des objectifs pédagogiques tels que l'apprentissage de la propreté. Le second type d'apprentissage concerne les connaissances n'étant pas perceptibles au premier abord, comme l'apprentissage de la gestion des conflits, l'organisation d'une journée à l'école ou à la crèche. Dans ces apprentissages, on peut aussi supposer que les enfants apprennent les rôles et fonctions de chaque sexe à travers les exemples qu'ils reçoivent des professionnelles de l'enfance, des jeux mis à disposition, de la littérature enfantine ou encore des manuels scolaires. Le dernier apprentissage se réalise à travers les pairs. En fonction du mode de garde, les enfants peuvent parfois se retrouver dès leur plus jeune âge au contact de pairs qui contribuent d'une manière ou d'une autre à leur socialisation.

Plus généralement, il existe trois grandes instances de socialisation. La première réside dans le poids de l'histoire (la transmission générationnelle), la seconde concerne la classe sociale et la dernière découle de la notion de genre. C'est cette dernière catégorie qui va plus particulièrement m'intéresser. Les enfants, au cours de cette socialisation primaire plurielle, vont intégrer un certain nombre de modèles de comportements ayant une connotation sexuée<sup>53</sup>.

---

<sup>48</sup> AFFILÉ, Bertrand, GENTIL, Christian, RIMBERT, Franck. Les grandes questions sociales contemporaines. p.28

<sup>49</sup> SCHEU, Henriette, FRAIOLI, Nathalie. Lieux d'Accueil Enfants Parents et Socialisation(s). p.100 à 102

<sup>50</sup> LAHIRE, Bernard. Dans les plis singuliers du social : individu, institutions, socialisations.

<sup>51</sup> DARMON, Muriel. La socialisation, op.cit.

<sup>52</sup> LAHIRE, Bernard. Dans les plis singuliers du social : individu, institutions, socialisations, op.cit.

<sup>53</sup> DARMON, Muriel. La socialisation, op.cit.

## La socialisation différenciée

Selon Véronique Rouyer, Sandrine Croity-Belz et Yves Préteur<sup>54</sup> : « C'est à travers le processus de socialisation différenciée, ou socialisation de genre, que l'individu est amené à intérioriser les normes et les codes sociaux relatifs au masculin et au féminin, et que les identités sexuées des personnes des deux sexes se développent.<sup>55</sup> »

Comme expliqué précédemment, la socialisation différenciée peut déjà commencer in-utéro, lorsque les parents choisissent de prendre connaissance du sexe du fœtus. Si ce n'est pas le cas, elle débute à la naissance. Le milieu de l'enfant sera alors organisé en fonction de son sexe biologique, par exemple, pour ce qui est de la couleur de la chambre et des vêtements<sup>56</sup>.

Selon Véronique Ducret et Véronique Leroy, certaines recherches ont démontré que les parents, tout comme les professionnelles, utilisent des comportements différenciés en fonction du sexe de l'enfant auquel ils s'adressent. Mis à part les parents et les institutions prenant en charge des enfants, il existe d'autres agents périphériques responsables de la socialisation de genre. Les jouets, les vêtements, les médias et les activités sportives sont de bons exemples d'outils contribuant au renforcement des stéréotypes<sup>57</sup>.

Dans le cadre familial et institutionnel, les enfants apprennent généralement par le langage, mais également par l'observation. Ils sont capables d'évaluer quelles attitudes, quels comportements et quels gestes sont le plus souvent exécutés par un garçon ou une fille, par un homme ou une femme.

Dans le cadre familial, les médias contribuent grandement à renforcer cette différence sexuée. En structure d'accueil, le matériel pédagogique utilisé ainsi que la littérature enfantine peuvent aussi être considérés comme des vecteurs de socialisation différenciée<sup>58</sup>.

## La représentation des éducatrices de l'enfance

Le phénomène de socialisation différenciée en structure d'accueil de l'enfance fait l'objet de récentes études. Malgré le fait que le nombre d'institutions accueillant de jeunes enfants soit en plein essor, peu de recherches et d'observations ont été effectuées quant aux représentations que se forgent les éducatrices de l'enfance en fonction du sexe de l'enfant<sup>59</sup>.

Geneviève Cresson et Nathalie Coulon<sup>60</sup> ont relevé auprès des professionnelles de l'enfance qu'il n'est pas souhaitable de catégoriser des enfants de la naissance à 3 ans environ, comme une petite fille ou un petit garçon. Les éducatrices sont convaincues d'agir en toute égalité.

Malgré les dires des professionnelles, les observations ont démontré que des différences de comportements pouvaient être envisagées en fonction du sexe de l'enfant. Ce qui se fait au quotidien est en règle générale fortement enraciné socialement et le personnel ne fait que reproduire ce qui peut être considéré comme des habitudes, une routine<sup>61</sup>. Par ailleurs, les

<sup>54</sup> Véronique Rouyer est maître de conférences en développement de l'enfant et de la famille. Sandrine Croity-Belz est maître de conférences en psychologie sociale. Yves Préteur est professeur de psychologie du développement et de l'éducation.

<sup>55</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, op.cit., p.7-8

<sup>56</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.27

<sup>57</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.7 et 10

<sup>58</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, Op.cit., p.28-29

<sup>59</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.363

<sup>60</sup> Geneviève Cresson enseigne la sociologie. Elle effectue également des recherches sur la thématique du genre et de la petite enfance. Nathalie Coulon est maître de conférences en psychologie du développement.

<sup>61</sup> COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. La petite enfance. p. 50 à 52

représentations des professionnelles évoquent dans un même ordre d'idées leurs attentes par rapport aux enfants. En effet, celles-ci peuvent être divergentes en fonction du sexe de l'enfant<sup>62</sup>.

## **Les rôles et fonctions des éducatrices de l'enfance dans la socialisation**

Selon Raymond Boudon<sup>63</sup> : « *Le rôle est un concept majeur pour définir l'identité sociale des individus.* »<sup>64</sup> C'est-à-dire que chaque être humain, en fonction du contexte social dans lequel il se trouve à l'instant présent, a un ensemble de comportements à adopter. Le rôle de chacun dépend de son statut en tant que professionnel, parent ou étudiant par exemple<sup>65</sup>. A partir de cette définition, on peut supposer qu'un des rôles principaux de l'éducatrice de l'enfance serait de perpétuer le concept pédagogique institutionnel. Je reviendrai sur ces éléments de façon plus détaillée, dans le cadre du chapitre 2.

A partir d'un rôle social donné, un individu peut exercer plusieurs fonctions. Les fonctions des institutions de l'enfance sont par exemple l'éducation ou encore la mise en pratique des compétences inscrites dans le plan d'étude cadre (PEC)<sup>66</sup>.

Pour terminer, il est important de prendre conscience que la professionnelle a un rôle dans la socialisation des enfants et une influence dans le choix des lectures présentées, des jeux mis à disposition et de l'aménagement de l'espace proposé<sup>67</sup>.

### **1.4. Cadre d'analyse**

#### **1.4.1. Terrain de recherche et échantillons retenus**

Dans la brochure : « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* »<sup>68</sup>, une bibliographie exhaustive se trouve en fin de document. Celle-ci m'a permis dans un premier temps d'orienter mes choix de lectures. En parallèle, j'ai effectué des recherches dans les bibliothèques publiques.

A partir de ces recherches théoriques, j'ai procédé à des observations en fonction de la méthode présentée dans l'ouvrage : « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* »<sup>69</sup>. Ces observations ont eu lieu dans trois groupes d'enfants se trouvant dans deux institutions. Dans la structure montheysanne, La Tonkinelle, j'ai réalisé des observations sur le groupe des moyens (2-3 ans) et des écoliers (4-5 ans). A la crèche Les Meniots située sur la commune de Collombey-Muraz, je me suis également intéressée à la tranche d'âge 2-3 ans. Lors de ces observations, réalisées à l'aide d'une caméra, j'ai observé les interactions entre les professionnelles et les enfants au cours d'une animation. J'ai pris en compte les résultats de mes recherches afin de les comparer à la littérature que j'ai lue en parallèle. J'ai complété ma recherche empirique en incluant le point de vue des éducatrices concernées.

---

<sup>62</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, op.cit., p.15

<sup>63</sup> Raymond Boudon est sociologue.

<sup>64</sup> BOUDON, Raymond (et al.). *Dictionnaire de sociologie*, op.cit., p. 204

<sup>65</sup> Ibid, p.204-205

<sup>66</sup> Plan d'étude cadre : guide de formation pratique EDE

<sup>67</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. *Filles – garçons : Socialisation différenciée*, op.cit.

<sup>68</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, op.cit.

<sup>69</sup> Ibid.

#### 1.4.2. Méthodes de recherche

En premier lieu, en effectuant ma recherche bibliographique, je me suis intéressée aux concepts clés suivants : le sexe, le genre, les stéréotypes, la socialisation, la socialisation différenciée, la construction de l'identité sexuée, les représentations des professionnelles de l'enfance ainsi que leurs rôles et fonctions. Je me suis également intéressée de manière sommaire aux recherches actuelles touchant l'inné et l'acquis au niveau de la construction du genre. Afin de mieux cerner les évolutions qui ont eu lieu au fil du temps et jusqu'à nos jours dans ce domaine, je me suis renseignée sur les anciennes théories et pratiques liées à l'éducation des sexes, tout en restant consciente que je ne pourrais retranscrire qu'un nombre restreint d'informations à ce sujet. Ces recherches m'ont permis de comprendre les enjeux de cette thématique en lien avec la socialisation de l'enfant.

J'ai débuté mes observations dans le courant du mois de juin 2014. Elles concernent les interactions entre les professionnelles et les enfants, lors des moments d'animation. En effet, ces moments me semblent être les plus opportuns afin d'observer les interactions entre les adultes et les enfants. Je définis l'animation comme correspondant à tous les moments de la vie quotidienne où l'adulte est présent auprès des enfants pour diverses activités comme un jeu ou des chansons par exemple. Selon le guide de Véronique Ducret et Véronique Leroy, il serait judicieux d'observer un même type d'animation une dizaine de fois sur deux semaines avec les mêmes adultes et les mêmes enfants. Pour effectuer ces observations, comme le conseillent ces auteures, j'ai utilisé une caméra<sup>70</sup>. Par cette recherche empirique, j'ai pu observer dans quelle mesure a lieu une mise en œuvre des stéréotypes de genre et d'en tirer des conclusions.

Pour terminer, j'ai comparé mes résultats avec la littérature traitant ce sujet dans le but de confirmer ou d'infirmer ce que j'aurais préalablement lu. Les résultats ont été présentés aux membres du personnel ayant contribué au projet. Cela m'a permis de recueillir leurs réactions ainsi que leurs réflexions quant à d'éventuels changements qu'elles souhaiteraient apporter à leur pratique professionnelle.

L'objectif de ce travail sur le terrain est de me faire prendre conscience que mes pratiques professionnelles peuvent être divergentes en fonction du sexe de l'enfant. Cette recherche me permettra également de comprendre comment nous interagissons de manière différenciée envers les enfants des deux sexes.

#### 1.4.3. Méthodes de recueil des données et résultats de l'enquête effectuée

Il existe un nombre important d'ouvrages traitant de la thématique du genre dans l'enfance. Afin d'organiser au mieux les informations récoltées, j'ai choisi de développer les points exposés par les différents auteurs. Pour commencer, dans la plupart des livres, se trouvent un aspect historique et un chapitre consacré aux notions biologiques et socioculturelles. J'ai regroupé les différents éléments abordant ces thèmes afin d'en rédiger une synthèse. Concernant les rôles et fonctions des professionnelles au niveau de la socialisation de l'enfant, cinq idées sont souvent ressorties : la perpétuation du projet pédagogique, l'aménagement de l'espace, les jeux, la littérature enfantine ainsi que les interactions qu'entretiennent les adultes avec les enfants. J'ai intégré les compétences faisant partie du « Plan d'Etude Cadre » (PEC) dans le chapitre consacré aux rôles et fonctions des éducatrices de l'enfance. Ce document contient les aptitudes que les étudiantes doivent acquérir au cours de leur formation. Il me semble intéressant de relever que ces compétences peuvent être mises en corrélation avec la thématique de genre.

En ce qui concerne les observations, les professionnelles responsables de l'animation étaient des femmes. En tout, 27 observations d'environ 10 à 15 minutes ont été réalisées,

---

<sup>70</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.43

soit au total 9 par groupe. La première vidéo de chaque groupe n'a pas été prise en compte. Je reviendrai sur ce point ci-dessous.

Les 24 observations utilisées ont été dans un premier temps retranscrites minute par minute (Cf. annexe 1). Un temps d'environ deux heures et demie par observation a été nécessaire pour la retranscription. Suite à cette dernière, j'ai utilisé le tableau d'analyse proposé dans la brochure « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* ». Un certain nombre de colonnes figure dans ce tableau : le nombre d'enfants et de professionnelles présents au cours de l'animation ; les actions des professionnelles et des enfants ; les qualifications utilisées pour désigner soit un enfant de sexe masculin soit un enfant de sexe féminin ; les échanges entre les éducatrices et les enfants et inversement ; les éventuelles remarques<sup>71</sup> (Cf. annexe 2).

Concernant les échanges entre le personnel et les enfants, une codification est proposée. Celle-ci permet de déterminer par exemple quand l'adulte sollicite directement l'enfant, l'encourage, le félicite, le remet à l'ordre ou lui apporte son aide. Dans le cas où c'est l'enfant qui engage la communication, la codification permet de définir si l'enfant répond à une question, pose une question ou encore intervient de manière spontanée. L'explication de la codification ainsi que celle des tableaux se trouve en annexe (Cf. annexe 3). Un échantillon des tableaux complétés se trouvent également en annexe (Cf. annexe 4). En ce qui concerne l'analyse d'une observation, il m'a fallu un peu plus d'une heure et demie pour établir le codage ainsi que la rédaction des remarques.

J'ai choisi d'annoter les interactions entre les professionnelles et les enfants et entre les enfants et les professionnelles afin d'observer dans un premier temps par quel acteur la conversation était la plus souvent sollicitée et, dans un deuxième temps, quelle est la part active que prennent les enfants dans ces échanges.

Afin de rendre les résultats de mes observations plus perceptibles, j'ai créé un tableau regroupant les données numériques de chaque groupe des deux institutions concernées (Cf. annexe 5). Pour terminer, j'ai choisi de créer un dernier tableau regroupant les remarques de chaque observation d'un même groupe afin que je puisse prendre en compte le contenu des échanges dans mon analyse.

Au cours des analyses, je me suis rendu compte que d'une manière ou d'une autre, chaque professionnelle ne s'adressait pas de la même manière à un petit garçon ou à une petite fille. Si les résultats sont peu visibles à travers les données numériques (comptage des actions) du groupe des moyens de La Tonkinelle, je me suis aperçue en lisant attentivement la retranscription que d'autres points sont à soulever dans le contenu de ces interactions. En ce qui concerne le groupe des écoliers de La Tonkinelle et celui des moyens des Meniots, les résultats numériques ressortent de façon plus significative. Toutefois, des éléments intéressants sont à relever lorsque je me penche de plus près sur la retranscription et la vidéo. Il est intéressant de mentionner que parfois mes observations correspondent de près à la littérature alors que d'autres fois elles lui apportent quelques nuances.

En complément à mes observations, j'ai présenté les résultats de ma recherche sur le terrain aux éducatrices de l'enfance concernées. Ces données ont provoqué les mêmes réactions auprès des trois professionnelles. Elles se sont dites surprises d'adopter des attitudes différenciées en fonction du sexe des enfants.

---

<sup>71</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, op.cit.



## **2. Développement**

### **2.1. Introduction et annonce des grandes parties du développement**

#### **2.1.1. Présentation globale de la recherche effectuée sur le terrain**

Pour commencer, j'ai rencontré la directrice puis la responsable pédagogique de La Tonkinelle afin de leur présenter mon projet. Par la suite, j'ai pris contact avec la structure d'accueil les Meniots à Collombey-Muraz. Les deux structures ont accepté de participer au projet.

Dans un premier temps, les éducatrices ont reçu comme information le thème de la recherche. Je n'ai, par contre, pas spécifié que mes observations portaient exclusivement sur les interactions entre les professionnelles et les enfants. Lors de notre première rencontre, les éducatrices m'ont précisé qu'elles ne souhaitaient pas en recevoir les détails afin de ne pas être influencées. L'éducatrice de Collombey-Muraz m'a informée avoir effectué un travail de mémoire sur la même thématique. Ceci me permettra par la suite d'observer si son comportement est différent des autres professionnelles.

A La Tonkinelle, l'éducatrice du groupe des moyens ainsi que l'éducatrice du groupe des écoliers ont choisi de mener une activité de type psychomoteur comprenant trois filles et trois garçons. L'éducatrice du groupe des moyens leur a proposé de la gymnastique sous forme de parcours et l'éducatrice des écoliers s'est décidée pour une activité avec les cerceaux. Ces animations ont été retenues en fonction des intérêts des enfants. En effet, les éducatrices souhaitaient présenter une activité qui ne perdrait pas son attrait, malgré la répétition. Aux Meniots, les observations ont eu lieu sur le groupe des moyens, ce qui m'a permis d'avoir un point de comparaison entre les deux structures. L'éducatrice du groupe a choisi comme animation le moment de l'accueil avec quatre enfants. A Collombey-Muraz, la journée démarre toujours par une chanson suivie d'un jeu. Pendant l'accueil, l'éducatrice s'est décidée pour un jeu axé sur l'apprentissage des couleurs.

En tout, 9 observations par groupe ont été effectuées. Je n'ai pas pris en compte la première de chacune. En effet, les professionnelles et les enfants avaient tendance à régulièrement regarder dans ma direction, ce qui démontrait qu'ils étaient distraits par ma présence. De plus, le moment de l'animation ou encore le nombre d'enfants présents a pu être modifié suite à cette première séance.

#### **2.1.2. Présentation de la méthodologie d'analyse retenu et annonce du plan retenu**

Au cours du développement, j'aborderai dans un premier temps l'historique en exposant les « gender studies », en français études genre, ainsi que les recherches se portant sur les éléments biologiques et socioculturels constituant l'identité sexuée de l'être humain.

Le cœur de mon travail se situera dans le chapitre traitant de l'action d'une professionnelle de l'enfance quant à l'élaboration de la construction du genre chez l'enfant. Ceci tant au niveau de la perpétuation du projet pédagogique, qu'à l'aménagement de l'espace en prenant en compte le choix des jeux et de la littérature enfantine ainsi qu'au travers des interactions qu'elle établit avec les enfants. Ce point est le prolongement des concepts suivants : « représentation des éducatrices de l'enfance » et « rôles et fonctions des éducatrices de l'enfance dans la socialisation » développé dans le cadre théorique présent dans l'introduction. Suite à cela, je présenterai les résultats des observations de La Tonkinelle et des Meniots en y insérant le point de vue des éducatrices de l'enfance ayant participé au projet.

En conclusion, je comparerai les observations effectuées à La Tonkinelle et celles effectuées aux Meniots. Par la suite, je confronterai les données théoriques et empiriques.

## 2.2. Présentation des données

### 2.2.1. Avènement des études genre

Selon Mayeur : «*les différences relevées dans l'éducation des filles et des garçons sont anciennes, socioculturellement et institutionnellement ancrées.*<sup>72</sup>» En effet, dans le temps, garçons et filles menaient une existence analogue à celle des adultes. Cependant, les garçons ont été considérés comme des enfants bien avant que ce ne soit le cas pour les filles<sup>73</sup>.

Pendant longtemps, petits garçons et petites filles étaient éduqués de manière indistincte, ce qui empêcha l'étude de leur socialisation différenciée<sup>74</sup>. Au 18<sup>e</sup> siècle, des explications d'ordre biologique ont vu le jour afin de donner une justification dite scientifique aux différences entre les hommes et les femmes<sup>75</sup>. Au 19<sup>e</sup> siècle, la séparation entre les sexes s'est consolidée. De nouvelles idéologies, de nouveaux discours ainsi que de nouvelles pratiques se sont inscrits dans les représentations mentales de chacun et chacune, instaurant une dichotomie encore plus grande entre le destin masculin et féminin. A cette époque, pour ce qui est des enfants qui allaient à l'école, ils étaient séparés en fonction de leur sexe, entre 5 et 7 ans, âge auquel ils quittaient le milieu familial pour les apprentissages d'ordre scolaire. Leur avenir leur était alors attribué par la société. Pendant que les femmes s'exerçaient à devenir une bonne épouse puis une bonne mère, les hommes s'initiaient au monde du travail<sup>76</sup>.

Simone De Beauvoir fut la première personne à dénoncer le conditionnement des enfants dès leur naissance au travers de l'ouvrage « *Le deuxième sexe*<sup>77</sup> ». Cette auteure a mis l'accent sur les pratiques différenciées des adultes à l'égard des enfants en relevant les désavantages qui en découlaient, autant pour le sexe féminin que pour le sexe masculin. En 1973, l'écrivaine Elena Gianini Belotti suscita à nouveau l'intérêt pour ces différences en publiant l'ouvrage « *Du côté des petites filles*<sup>78</sup> »<sup>79</sup>. En 2000, une convention pour la promotion de l'égalité des hommes et des femmes a été signée. Ce ne fut pas la première convention proposée. Toutefois, les deux précédentes n'ont pas reçu les résultats escomptés<sup>80</sup>.

Selon Anne Dafflon Nouvelle : « *À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, filles et garçons ne sont pas élevés, éduqués, socialisés, pensés, projetés de la même manière, tant à travers les différentes institutions de leur socialisation comme la famille, les institutions de la petite enfance, l'école, que selon les agents périphériques de socialisation qui leur sont destinés comme leurs habits, jouets, sports, et qu'en fonction des représentations du masculin et du féminin qui sont véhiculées dans les médias qui leur sont destinés [...]*<sup>81</sup> » Cette auteure souligne un paradoxe intéressant. En effet, comme explicité ci-dessus, les enfants recevaient la même éducation jusqu'à l'âge de 5-7 ans avant d'être séparés et de recevoir une instruction spécifique. Leur destin était dès lors clairement défini. De nos jours, les études sur la

<sup>72</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.28

<sup>73</sup> Ibid, p.361

<sup>74</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ? Op.cit., p.13-14

<sup>75</sup> GUYARD, Laurence, MARDON, Aurélie. Le corps à l'épreuve du genre. p.9

<sup>76</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.28, p.56 et p.107

<sup>77</sup> DE BEAUVOIR, Simone. Le deuxième sexe.

<sup>78</sup> GIANINI BELOTTI, Elena. Du côté des petites filles.

<sup>79</sup> COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. La petite enfance, op.cit., p.13-14

<sup>80</sup> MORIN-MESSABEL, Christine. Filles/garçons, op.cit., p.6

<sup>81</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.361

socialisation différenciée sont devenues un peu plus courantes. Anne Dafflon Nouvelle précise que les représentations évoluent plus rapidement que les pratiques. Chacun est persuadé d'adopter un comportement égalitaire alors que les comportements et attitudes observés s'avèrent dans de nombreux cas différenciés. De même, la société d'aujourd'hui produit toujours plus de matériels sexués tels que la littérature, les jeux, les vêtements et le mobilier par exemple<sup>82</sup>. Ce point sera développé à la suite de mon travail, en lien avec ma recherche empirique.

### *Les « Gender Studies »*

Les premières études genre intitulées aussi « Gender Studies » ont eu lieu il y a environ trente ans au moment de l'institutionnalisation de la mixité en milieu scolaire. Ces études sont l'extension des mouvements féministes. Ce courant touche dorénavant presque tous les pays. Contrairement à certaines croyances, les recherches s'intéressent autant aux hommes qu'aux femmes ainsi qu'aux possibilités et aux limites de chacun et chacune. Les études genre traitent d'une multitude de domaines concernant l'égalité entre les sexes tels que : le travail, la politique ou encore le monde de la petite enfance. Le premier rôle attribué à ces études fut de démontrer que la biologie ne permet pas d'expliquer toutes les particularités associées aux hommes et aux femmes. Les études genre ne prennent pas seulement en compte le sexe des individus mais aussi l'interrelation que cette donnée peut établir avec d'autres éléments tels que l'âge, les origines ou encore la classe sociale<sup>83</sup>.

Ces dernières années, les études genre ont pris une certaine ampleur et ont été la source de nombreux débats. Par exemple, en France, au début du mois de janvier de l'année 2014, un projet éducatif a été mis en place afin de sensibiliser les enfants dès leur plus jeune âge à la thématique de l'égalité des sexes, des stéréotypes et du respect envers autrui. Suite à une mauvaise interprétation du sujet, le projet « *l'ABCD de l'égalité* » n'a pu aboutir. En effet, la population redoutait que l'éducation nationale souhaitait transmettre à leurs enfants qu'il était possible de choisir son identité sexuée<sup>84</sup>.

En Suisse, un certain nombre d'articles ont été diffusés ces dernières années mais il ne me semble pas que ces débats y soient autant prégnants qu'en France. Dans l'article d'Aline Carrupt, paru dans le Nouvelliste en février 2014, il est décrit que ce thème a déjà fait parler de lui dans le monde de l'enseignement lors du colloque s'intitulant : « *Le droit de l'enfant et de l'adolescent à son orientation sexuelle et à son identité de genre*.<sup>85</sup> » Bien que ces discussions fassent moins l'objet de l'actualité qu'en France, ce thème semble tout de même constituer un sujet délicat.

### *Entre l'inné et l'acquis*

Les différences d'aptitudes et de comportements entre hommes et femmes dépendent-elles du sexe biologique de l'individu ou alors des modèles sociaux que celui-ci a intégré au cours de son enfance et qui se sont renforcés à l'âge adulte ? Voici une question qui a été traitée à de nombreuses reprises, au cours de l'histoire. Selon Lyse Eliot<sup>86</sup>, très peu d'éléments prouvent qu'il y ait une quelconque différence entre les sexes qui soit inscrite dans le cerveau dès l'enfance. Un certain nombre de gènes et d'hormones sont propres à chaque sexe. Ceux-ci peuvent influencer les comportements des individus à tout âge mais, malgré tout, ces variations ne permettent pas d'expliquer une autant large gamme de comportements différenciés.

---

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> BERENI, Laure ET AL. Introduction aux gender Studies, op.cit., p.5 à 10

<sup>84</sup> MAGASSA-KONATE, Maria. La théorie du genre à l'école, un débat qui mobilise en France.

<sup>85</sup> CARRUPT, Aline. La théorie du genre n'existe pas, op.cit.

<sup>86</sup> Lyse Eliot est maître de conférences en neurosciences.

Actuellement, nous savons que le cerveau d'une petite fille et celui d'un petit garçon se présentent à la naissance de manière très semblable ce qui n'est pas le cas pour le cerveau adulte<sup>87</sup>. Le cerveau humain dénombre plus de cent milliards de neurones. Or, le 90% des connexions établies entre ces derniers sont effectuées au cours du développement du cerveau. Le cerveau est un organe plastique. Afin qu'il puisse se développer au mieux, il est nécessaire que celui-ci soit confronté à un certain nombre de stimuli permettant d'enrichir les fonctions sensorielles, motrices et cognitives<sup>88</sup>. Suite aux observations effectuées dans leur environnement et aux réponses de l'entourage face à leurs comportements, les enfants vont petit à petit intégrer les comportements assignés à leur identité sexuée<sup>89</sup>.

De nos jours, les scientifiques ne dissocient plus la notion d'inné et d'acquis. L'anthropologie, tout comme l'ethnologie, ont démontré que la société attribue aux individus de chaque sexe plusieurs rôles et fonctions et que ceux-ci peuvent être différents d'une société à l'autre. Ces recherches ont permis d'affirmer que les différences entre les hommes et les femmes dépendent surtout de facteurs culturels et sociaux. Les hypothèses biologiques axées sur les inégalités ont, en effet, perdu de leur valeur.

Certaines études ont démontré que l'individu participe de façon active à l'élaboration de son identité sexuée. En effet, les normes et les codes sociaux véhiculés au cours du processus de socialisation n'auraient pas le même impact si les enfants ne participaient pas activement au phénomène de socialisation. Ils apprécient respecter les rôles attendus par la société. Pour les psychologues et les sociologues, la conformité aux modèles suggérés est un passage indispensable du développement de l'identité de l'enfant<sup>90</sup>.

En résumé, les spécialistes supposent que l'être humain est influencé par un certain nombre de facteurs à la fois environnementaux, psychologiques et biologiques, s'articulant les uns aux autres<sup>91</sup>.

#### 2.2.2. Rôles et fonctions des éducatrices de l'enfance au niveau de la thématique du genre

Dans le cadre théorique, l'un des concepts travaillé est le suivant : « rôles et fonctions des éducatrices de l'enfance dans la socialisation » Il me semble nécessaire de reprendre ce concept en le développant davantage et en l'articulant autour de la thématique de genre. En effet, comme expliqué plus haut, l'éducatrice de l'enfance a un rôle à jouer au niveau de la perpétuation du projet pédagogique, de l'aménagement de l'espace, des animations proposées ainsi que des jeux et de la littérature mis à disposition. De même, j'ai cité des compétences faisant partie du « Plan d'étude Cadre » (PEC) qui me semblaient entretenir un lien avec les rôles évoqués ci-dessus.

J'ai également eu l'occasion de prendre connaissance d'un film traitant ce sujet. Celui-ci s'intitule : « *d'égal (e) à égaux : guide d'accompagnement, culture, communication et condition féminine*. » Ce dernier a été enregistré au Québec en 2011 « *pour la promotion des rapports égalitaires entre les filles et les garçons dans les services de garde éducatifs*.<sup>92</sup> » J'utiliserai ce support au cours de la rédaction de la partie sur les rôles et fonctions ainsi que dans l'analyse. Ce film présente diverses situations mettant en scène des stéréotypes de genre en crèche. Par la suite, ces situations sont rejouées en étant accompagnées de pistes d'actions et de conseils pour lutter contre les stéréotypes de genre<sup>93</sup>.

<sup>87</sup> ELIOT, Lise. Cerveau rose, cerveau bleu. p.12 à 18

<sup>88</sup> DUCRET, Véronique, LE ROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.4

<sup>89</sup> Ibid, p.9

<sup>90</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit. p.20-21 et p.44

<sup>91</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge, op.cit., p.65

<sup>92</sup> SECRETARIAT à LA CONDITION FÉMININE. D'égal (e) à égaux. p.4

<sup>93</sup> Ibid.

Selon Véronique Ducret et Véronique Leroy : « *la famille et les structures d'accueil de l'enfance ne sont pas les seules responsables de la socialisation différenciée. Les agents périphériques de socialisation (les vêtements, les jouets, les activités sportives, les décorations, les représentations offertes par la littérature enfantine, la publicité, les media) jouent aussi un rôle important dans le renforcement des rôles de sexes.* »<sup>94</sup> Les stéréotypes sexuels ainsi que les comportements et les attentes différenciés accompagnent les individus, tout au long de leur enfance. Lorsqu'on appréhende ces points de manière individuelle, ils peuvent nous paraître insignifiants. C'est à la superposition de ces éléments qu'il faut être attentif. En effet, ceux-ci peuvent avoir des répercussions au niveau du développement de l'enfant ainsi que dans leur vie future en tant qu'adulte<sup>95</sup>.

### *L'application du projet pédagogique*

En Suisse Romande, le concept de l'activité autonome fait souvent partie du projet pédagogique institutionnel. Les structures d'accueil prônent dans une certaine mesure la liberté de mouvements et l'initiative. L'environnement dans lequel les enfants sont accueillis est alors pensé et aménagé en fonction de ce concept. Lorsque le projet pédagogique suit cette orientation, les enfants ont la possibilité de choisir ce qui est le plus adapté à leurs besoins dans l'aménagement de l'espace proposé. Dans ce cas, le rôle de la professionnelle consiste à préparer un environnement approprié plutôt qu'à animer des activités dites « dirigées »<sup>96</sup>. Le maintien et la reproduction de la ligne pédagogique font partie des compétences du PEC. Ces rôles et fonctions sont inscrits dans le processus 4 s'intitulant : « *élaborer et mettre en pratique le projet pédagogique* »<sup>97</sup>.

Quand le concept d'activité autonome fait partie du projet pédagogique et que celui-ci est considéré comme une valeur centrale, les activités sont le plus souvent construites à partir des souhaits et des idées des enfants. Les observations réalisées lors du jeu libre indiquent que les enfants reproduisent aussi, sans la présence de l'adulte, une hiérarchie entre les sexes et, de ce fait, des rapports sociaux sexués. D'autre part, le jeu libre accentue la disposition qu'ont les filles et les garçons à jouer avec des enfants de leur sexe d'appartenance<sup>98</sup>.

La Tonkinelle valorise l'activité autonome. Une observation du groupe des moyens ainsi que deux observations du groupe des écoliers m'ont rendue attentive au renforcement des stéréotypes de genre durant l'activité autonome. Au cours de ces trois animations, les enfants ont pu choisir leur successeur. Il en ressort le même résultat pour ces trois moments : les garçons ont davantage l'occasion de faire l'exercice. Dans le groupe des moyens, le premier enfant autorisé à désigner l'enfant suivant était pourtant une fille. Toutefois, il a suffi qu'une fille propose une fois à un garçon d'essayer à son tour l'activité pour que les garçons prennent l'avantage par la suite. L'éducatrice a dû intervenir quelques minutes plus tard afin que deux filles puissent également participer. Sur le groupe des écoliers, une situation similaire s'est produite. Les enfants se trouvaient debout, en rond. Ils avaient reçu comme consigne de faire rouler le cerceau en direction de l'enfant de leur choix, en annonçant son prénom. Deux mêmes exercices ont été exécutés sur huit observations. Dans les deux cas, les garçons ont reçu deux fois plus souvent le cerceau que les filles. Les activités proposées aux enfants dans le cadre de ce travail sont plutôt dites « dirigées » mais il me paraît toutefois intéressant d'observer que les garçons semblent avoir l'avantage sur les filles quand l'éducatrice n'intervient pas dans leur action. Même si ces trois moments ne sont pas du jeu libre, ces animations ont permis de démontrer qu'à l'instant même où les enfants ont eu le choix, un rapport social entre les sexes a été établi.

<sup>94</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.10

<sup>95</sup> SECRETARIAT à LA CONDITION FEMININE. D'égal (e) à égaux, op.cit.

<sup>96</sup> GOLAY, Dominique. Filles et garçons face aux territoires de jeu de la petite enfance. p.152 – 153

<sup>97</sup> SPAS. Plan d'Etudes cadre (PEC) : Éducatrice de l'enfance ES. p.9

<sup>98</sup> COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. La petite enfance, op.cit., p.25 - 27

Selon Geneviève Cresson et Nathalie Coulon : « *le défi actuel serait de parvenir à articuler dans une même démarche pédagogique le développement de l'autonomie et la prise en compte des dimensions sociales et collectives de l'accueil.*<sup>99</sup> » En effet, lorsqu'a lieu une réflexion sur le thème de l'activité autonome, il est bien de s'intéresser aux avantages mais aussi aux inconvénients et limites de ce concept dans l'accueil collectif<sup>100</sup>.

### *L'organisation de l'espace*

La professionnelle de l'enfance est tenue de maintenir un aménagement de l'espace attrayant et adapté à l'âge et aux compétences des enfants. Ce rôle rejoint le processus 1 du PEC qui s'intitule : « *Accueillir l'enfant dans une structure collective extra-familiale*<sup>101</sup> ». En effet, avant de recevoir un groupe d'enfants au sein d'une structure d'accueil, il est essentiel d'aménager un espace sécuritaire, répondant aux besoins des enfants, et ceci, en fonction de leur âge et de leurs intérêts. Selon Nathalie Coulon et Geneviève Cresson, plus les enfants grandissent, plus les coins de jeux vont se distinguer en fonction de leur sexe<sup>102</sup>. C'est pourquoi, il me semble important de revenir sur ces éléments et de prendre conscience que l'aménagement de l'espace peut être pensé et projeté différemment.

Des observations en institution de l'enfance ont mis en évidence que la structure du lieu et l'organisation des espaces ont une répercussion sur le genre d'activité conduite. De même, la division sexuée des lieux implique une intensification involontaire des rapports sociaux sexués. Pour terminer, les enfants abordent les lieux de manière différenciée en fonction des attentes des éducatrices de l'enfance<sup>103</sup>.

L'aménagement de l'espace ne concernait pas ma recherche empirique. Cependant, j'ai pu constater qu'il joue un rôle dans les vidéos du groupe des moyens et des écoliers de La Tonkinelle, ce qui n'est pas le cas pour les Meniots. A Collombey-Muraz, j'ai effectué les observations soit en salle de sieste, soit à l'espace de psychomotricité. Le peu d'observations réalisées dans la salle de séjour ont eu lieu sur un bord de fenêtre d'où l'aménagement de la salle n'est pas visible. A Monthey, dans les deux groupes d'âge, les espaces cuisine et construction ne figurent pas dans la même pièce. De plus, les espaces cuisine contiennent dans les deux cas des jeux plutôt stéréotypés « féminins ». Le coin des poupées ainsi que celui des « Barbies » se trouvent à proximité. De même, les espaces de construction contiennent des jeux plutôt stéréotypés « masculins » tels que des « Lègos », des « Kaplas », des « Playmobiles », des rails de train ou encore des voitures. Comme expliqué précédemment, la division sexuée des lieux peut se répercuter sur les rapports qu'établissent les enfants entre eux et avec l'espace environnant.

### *Le matériel pédagogique*

Jouer est l'une des principales occupations du jeune enfant. Le jeu lui donne l'occasion d'entrer en relation avec son environnement et lui permet ainsi de reproduire certains comportements observés ou inculqués<sup>104</sup>. Le matériel présenté aux enfants fait partie des premiers vecteurs de socialisation genré<sup>105</sup>. En effet, les jouets et leur fonction les initient au monde des adultes et contribuent à leur socialisation. Je peux me demander si l'équipe éducative intègre dans sa réflexion la constance de genre, c'est-à-dire le choix de jeux ayant une connotation sexuée ou non, ou si elle réfléchit exclusivement en fonction de l'âge et des

---

<sup>99</sup> Ibid, p.40

<sup>100</sup> Ibid, p.40

<sup>101</sup> SPAS. Plan d'Etudes cadre (PEC) : Éducatrice de l'enfance ES, op.cit., p.6

<sup>102</sup> COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. La petite enfance, op.cit., p.32

<sup>103</sup> GOLAY, Dominique. Filles et garçons face aux territoires de jeu de la petite enfance, op.cit., p.153 à 155

<sup>104</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.267

<sup>105</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, op.cit., p.15

compétences des enfants. Le PEC définit le rôle de la professionnelle dans la mise en place des jeux et des activités à travers le processus 2 qui s'intitule : « *Soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité* » et plus spécifiquement les compétences 2.2.2 : « *Favorise un apprentissage au travers de la rencontre, du partage, de l'échange des connaissances et de l'exploration* » et 4.2.3 du processus 4 : « *Met en place et organise l'animation des moments d'activités créatrices, ludiques, sportives, culturelles utiles au développement de l'enfant* »<sup>106</sup>. Ces compétences mettent en avant le rôle de la professionnelle quant au choix des jeux ainsi qu'au matériel qu'elle utilise au cours d'une activité par exemple.

Depuis le XX<sup>e</sup> siècle, les jouets sont devenus des objets sexués et une nette séparation entre les jeux dits de « filles » et de « garçons » s'est opérée<sup>107</sup>. De nos jours, les jeux véhiculent un certain nombre de représentations sociales et de stéréotypes bien plus prononcés que dans la vie réelle<sup>108</sup>. A travers les jeux, l'univers masculin est représenté par les activités extérieures telles que la mécanique ou encore la construction. Une des valeurs attribuée aux activités masculines est la compétition. A l'inverse, l'univers féminin est fait de paillettes, de fées, de princesses et de poupées qui rappellent la douceur, la dyade mère-enfant ou encore les relations amicales. Les jeux féminins révèlent de préférence un lieu fermé, préservé de tout danger<sup>109</sup>.

Les trois éducatrices ayant participé à la recherche sur le terrain ont employé du matériel neutre. Les cerceaux tout comme les modules et les cordes de couleur n'ont pas de caractéristique dite masculine ou féminine. Cependant, il me semble que le matériel a été investi de manière différenciée en fonction du sexe d'appartenance de l'enfant. Par exemple, sur le groupe des écoliers à Monthey, les garçons ont exécuté des exercices de plus longue durée et plus complexes que les filles. Dans le groupe des moyens de Collombey-Muraz, les garçons ont plus souvent servi d'exemple que les filles et enfin dans le groupe des moyens de Monthey, l'adulte a davantage apporté son aide aux filles pour surmonter les obstacles que le matériel engendrait. Je reviendrai sur ces éléments de manière plus complète et détaillée au cours du point : « analyse et discussion des résultats obtenus ». En interprétant ces données, il me semble que même si les adultes ont présenté le même matériel à tous les enfants, leurs attentes ainsi que leurs instructions étaient clairement différenciées.

Les jeux destinés aux filles et aux garçons n'offrent pas les mêmes possibilités de développement. Ils sont axés sur des apprentissages spécifiques : « les jeux de filles » permettent d'exercer le domaine de la communication alors que des compétences d'ordre technique caractérisent « les jeux de garçons »<sup>110</sup>.

Permettre aux enfants de se prêter à toutes sortes de jeux revient à multiplier leurs expériences, ce qui donne la possibilité au cerveau de déployer toutes ses capacités<sup>111</sup>. Le film « *d'égal (e) à égaux* » propose des pistes d'actions afin de contrecarrer ces stéréotypes. Dans un condensé de situation, les enfants s'adonnent à des activités spécifiques : les filles sont à table en train de dessiner alors que les garçons sont occupés à l'espace construction. Par sa présence et ses paroles, l'éducatrice incite les enfants à rester dans leur espace « délimité ». Au cours de la seconde mise en scène, des activités étaient disposées dans plusieurs recoins de la salle. Cette stratégie a permis aux enfants, dès leur arrivée, de se diriger à l'endroit désiré. En cas de besoin, la professionnelle a pour objectif d'accompagner l'enfant en encourageant des comportements tels que la coopération et la collaboration entre le groupe d'enfants présents. Les matériaux naturels (bois – feuilles des arbres – cailloux

<sup>106</sup> SPAS. Plan d'Etudes cadre (PEC) : Éducatrice de l'enfance ES, op.cit., p.7 et 9

<sup>107</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit., p.49

<sup>108</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, op.cit., p.29

<sup>109</sup> CROMER, Cindy, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine. Les objets de l'enfance. p.45-46

<sup>110</sup> Ibid, p.47-49

<sup>111</sup> ELIOT, Lise. Cerveau rose, cerveau bleu, op.cit., p.165

etc.) mis à disposition en tant que jouets peuvent aussi contribuer à limiter les représentations stéréotypées<sup>112</sup>.

### *La littérature enfantine*

Les livres sont un accès à la culture et à la socialisation pour les enfants, et cela, dès leur plus jeune âge. Cependant, ces derniers se trouvent de nos jours encore largement stéréotypés<sup>113</sup>. C'est pourquoi, selon Véronique Ducret et Véronique Leroy, avant de mettre des livres à disposition des enfants, il convient de prendre en considération l'image de couverture, le nombre de personnages, leur sexe ainsi que leurs activités respectives<sup>114</sup>. Selon Véronique Ducret et Véronique Leroy : « *le livre est un support privilégié du processus d'identification et de l'apprentissage des rôles sexués.*<sup>115</sup> » Les enfants s'identifient aux personnages de leur sexe, or il a été démontré que les filles ont moins souvent la possibilité de s'identifier au personnage principal que les garçons. En effet, dans les ouvrages le personnage principal est deux fois plus souvent représenté sous les traits d'un individu de sexe masculin. Par conséquent, les garçons figurent davantage sur la page de couverture. Les personnages féminins se voient plus couramment attribuer un rôle secondaire s'inscrivant dans la sphère domestique. En ce qui concerne les enfants, les garçons sont plus souvent décrits comme désobéissants que les filles.

En ce qui concerne les livres anthropomorphiques, où les animaux servent de substitut aux personnages humains, les stéréotypes sont encore davantage exacerbés. En effet, dans ces ouvrages, les attributs sexuels en sont renforcés : les animaux dits « masculins » sont des animaux plus gros, plus grands et plus féroces alors que le sexe féminin est représenté par des animaux considérés comme plus doux, de petites tailles et généralement sexualisés avec une touche de maquillage par exemple.

La littérature enfantine peut être influente, surtout lorsqu'elle est étayée par du matériel pédagogique ou encore par les interactions entre enfants et adultes. Certaines histoires transmettent des messages n'étant plus d'actualité tels que la femme au foyer ou encore l'autorité exclusivement paternelle. Les jeunes enfants s'identifient au modèle qu'ils côtoient et pour eux, étant donné qu'ils n'ont pas encore acquis de raisonnement logique, ce qui est dans les livres correspond à la réalité<sup>116</sup>.

Au cours de ce travail écrit, j'ai jugé nécessaire de donner un aperçu de l'importance que nous devons accorder au choix des livres même si ce point ne concerne pas directement ma recherche sur le terrain. Dans un accueil réalisé à Collombey-Muraz, suite à une remarque de l'éducatrice de l'enfance, au cours d'une chanson au sujet d'une sorcière, je me suis demandée dans quelle mesure les chansons agissaient elles aussi comme vecteur de socialisation différenciée. En effet, au cours de cette chanson, l'éducatrice prend une baguette magique et propose à chaque enfant de se transformer. Le choix du groupe d'enfants s'est avéré dans tous les cas stéréotypés. A un moment donné, une petite fille ne savait pas en quoi elle souhaitait se métamorphoser. De ce fait, l'éducatrice lui proposa de la transformer en chat. Dans la littérature, les filles semblent plus orientées vers l'univers des animaux<sup>117</sup>. De même, l'attitude de l'éducatrice au cours de la chanson de la sorcière, par exemple, peut influencer la vision des enfants en soutenant ce qui est présenté soit dans les livres, soit renforcé par le discours des adultes, le matériel pédagogique ou encore les médias.

---

<sup>112</sup> SECRETARIAT à LA CONDITION FEMININE. D'égal (e) à égaux, op.cit.

<sup>113</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.304

<sup>114</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.34

<sup>115</sup> Ibid, p.34

<sup>116</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.34 à 40

<sup>117</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, op.cit, p.73-84



Avant l'âge de 5-7 ans, l'enfant n'a pas intégré que le sexe est une donnée immuable. Par conséquent, suite à des lectures stéréotypées, il peut paraître soucieux de maintenir son identité sexuelle et, de ce fait, porter une attention plus particulière à son environnement et celui d'autrui<sup>118</sup>. D'autre part, des études ont démontré que les ouvrages contre-stéréotypés, à cet âge, n'ont pas reçu les résultats escomptés. En effet, l'enfant se trouve dans une phase où les stéréotypes sont à leur apogée. Ils sont convaincus que ces derniers représentent la réalité et qu'il convient absolument de s'y conformer. C'est pourquoi s'opposer aux stéréotypes établis peut provoquer une perte de repères. D'autres recherches ont, par contre, démontré que les histoires mixtes donnent l'occasion à l'enfant de s'identifier à un plus grand nombre de modèles et lui offre ainsi une plus large ouverture d'esprit, étant donné qu'elles incluent des hommes et des femmes dans toutes les tâches de la vie quotidienne<sup>119</sup>.

Pour conclure, la façon dont l'espace est organisé, le matériel mis à disposition, les règles qui régissent la structure ainsi que la ligne pédagogique ont des conséquences sur la façon dont l'enfant aborde l'environnement créé et sur ses attitudes ludiques<sup>120</sup>.

### 2.2.3. Interactions entre les éducatrices de l'enfance et les enfants

Lorsqu'un être humain naît, l'une des premières données relevée est son sexe biologique. Selon Anne Dafflon Novelle, celui-ci « [...] inscrit l'enfant dès sa naissance dans un processus d'éducation dont les valeurs, les conduites, les règles et les représentations respecteront les prescriptions sociales. [...] À l'aube de la vie, les filles et garçons sont perçus par leur entourage différemment, même s'ils ont le même poids et la même taille [...] »<sup>121</sup>.

Comme je l'ai relevé au début de la rédaction de ce travail, les professionnelles prétendent agir de manière égalitaire envers chaque enfant indépendamment de leur sexe<sup>122</sup>. Cependant, comme l'explicite Geneviève Cresson : « [...] à y regarder de plus près, les structures d'accueil sont le théâtre d'une réaffirmation incessante de la différence des sexes »<sup>123</sup>. Entre le discours des professionnelles exposant vouloir répondre uniquement aux besoins des enfants et les observations, il existe certaines contradictions. En effet, lorsque nous observons un enfant ou que nous entrons en communication avec lui, nous sommes inconsciemment influencés par l'image véhiculée au travers de la société, sur l'identité sexuée de celui-ci. Les différences sont enracinées tant dans les activités de la vie quotidienne que dans les comportements et les attitudes des personnes responsables de la prise en charge des enfants<sup>124</sup>. Selon Véronique Ducret et Véronique Leroy, les stéréotypes se propagent également à travers les discours des adultes ainsi que par l'utilisation de la forme masculine pour s'adresser à un groupe de personnes hétérogènes<sup>125</sup>.

Le « Plan d'études cadre » (PEC) organise la relation que nous établissons avec les enfants, les collègues ainsi que les parents. De ce fait, un grand nombre de compétences faisant partie du PEC relèvent de la relation et de la communication que nous entretenons avec les enfants. En soulevant les remarques et commentaires émis par les auteurs quant au comportement des éducatrices face aux enfants, je relèverai par la suite les compétences du PEC correspondantes.

Des observations réalisées dans diverses structures d'accueil pour enfants ont démontré que les membres du personnel éducatif utilisaient un grand nombre d'interactions et de

<sup>118</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit., p.58-59

<sup>119</sup> MORIN-MESSABEL, Christine, SALLE, Muriel. À l'école des stéréotypes, op.cit., p.34 et p.50 à 53

<sup>120</sup> COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. La petite enfance, op.cit., p.40

<sup>121</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.28

<sup>122</sup> MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant, op.cit., p.4

<sup>123</sup> COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. La petite enfance, op.cit., p.49

<sup>124</sup> CROMER, Cindy, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine. Les objets de l'enfance, op.cit., p.26 à 28

<sup>125</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.17-18

comportements différenciés. Les enfants de sexe masculin se trouvent plus souvent encouragés et bénéficient en outre, davantage d'instructions concernant les exercices. Les professionnelles de l'enfance entretiennent un plus grand nombre d'interactions avec les garçons<sup>126</sup>. De plus, ils sont plus souvent félicités pour les progrès, leurs performances et leurs réussites que les filles<sup>127</sup>.

Dans un même ordre d'idée, les discussions, les remarques ainsi que les compliments sont orientés en fonction de l'identité sexuée de l'enfant<sup>128</sup>. Par exemple, pour ce qui est des compliments, les adultes portent plutôt l'accent sur le travail d'apparence chez les filles et, au contraire, ils semblent plutôt valoriser les vêtements confortables, permettant de se déplacer et de bouger aisément pour les garçons<sup>129</sup>. En ce qui concerne la relation d'aide, l'adulte semble plus présent et attentif aux demandes des filles. De même, lorsqu'une fille se retrouve proche de l'adulte, celui-ci semble lui accorder plus d'attention que s'il s'agissait d'un garçon. Par contre, lors d'une activité, la tendance s'inverse.

Les garçons, par les interactions et les explications plus nombreuses qui leur sont accordées, se retrouvent plus souvent sollicités afin de servir de modèle<sup>130</sup>. L'attention accrue que l'on porte aux garçons peut les amener à s'imaginer être plus importants que les filles et à l'inverse, celles-ci peuvent se sentir moins considérées que ces derniers<sup>131</sup>.

Au niveau des émotions, il existe une large gamme d'expressions différenciées. Dès leur plus jeune âge, les garçons se voient attribuer le sentiment de colère de manière presque naturelle. Les filles, au contraire, sont plus encouragées à exprimer leurs autres sentiments<sup>132</sup>. Anne Dafflon Nouvelle met en évidence qu'il est encore attendu de nos jours que les garçons soit moins sages que les filles. Les éducatrices de l'enfance semblent plus indulgentes dans le cas où ce sont les garçons qui expriment de l'agressivité. Cette manifestation d'hostilité se retrouve plus durement sermonnée chez les filles<sup>133</sup>.

Les stéréotypes sont renforcés par les attentes qu'ont les éducatrices de l'enfance en fonction du sexe de l'enfant<sup>134</sup>. En effet, les attitudes et les remarques émises par les éducatrices sur les compétences des enfants sont très rapidement individualisées en fonction de leur sexe. Par exemple, dans une activité psychomotrice, il est attendu qu'un garçon développe une bonne motricité globale mais il arrive aussi, de temps à autres, qu'il éprouve également des difficultés dans ce domaine. Dans ce cas, le garçon recevra plus de commentaires négatifs qu'une fille se trouvant au même niveau de développement moteur que lui<sup>135</sup>. Ces réactions différenciées ne permettent pas les mêmes possibilités de développement chez les garçons que chez les filles<sup>136</sup>.

Certaines compétences du PEC correspondent à ces situations impliquant des données de genre. Dans le processus 1, la compétence 1.4.3. intitulée : « *créer des situations de groupe valorisante et structurante pour chaque enfant* » soutient bien cela. Certaines compétences du processus 2 me paraissent aussi intéressantes à soulever. La compétence 2.1 s'intitulant : « *capacité à porter une attention spécifique à chacun* » ainsi que la compétence 2.2.3 « *développe une communication différenciée et ajustée à chaque enfant* »<sup>137</sup>. Ces trois compétences explicitent que la professionnelle de l'enfance doit agir en tenant compte des besoins propres à chaque enfant, sous-entendu, aussi bien à une petite fille qu'à un petit garçon.

<sup>126</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit. p.70 à 72

<sup>127</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison., op.cit., p.16

<sup>128</sup> CROMER, Cindy, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine. Les objets de l'enfance, op.cit., p.27

<sup>129</sup> GUYARD, Laurence, MARDON, Aurélie. Le corps à l'épreuve du genre. Op.cit., p.11

<sup>130</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.37, p. 71 et p.76

<sup>131</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison. Op.cit., p.13

<sup>132</sup> Ibid, p.19-20

<sup>133</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.70 et p.373

<sup>134</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.15

<sup>135</sup> MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant, op.cit., p.4

<sup>136</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.15

<sup>137</sup> SPAS. Plan d'Etudes cadre (PEC) : Éducatrice de l'enfance ES, op.cit., p.6-7

Pour conclure, en fonction de la situation dans laquelle se trouve soit une petite fille soit un petit garçon, chacun reçoit plus ou moins d'attention et s'avère plus ou moins stimulés afin d'acquérir certaines aptitudes<sup>138</sup>.

#### 2.2.4. Présentation détaillée des données recueillies sur le terrain

Je vais maintenant présenter les données recueillies sur le terrain. Pour commencer, j'exposerai les résultats des observations effectuées à la Tonkinelle, sur le groupe des moyens et sur celui des écoliers. Je terminerai par le groupe des moyens de la crèche les Meniots de Collombey-Muraz. Pour en faciliter la lecture, les résultats discutés dans cette partie sont présentés de manière synthétique en annexe. (Cf. annexe 5).

Lors du décompte final des 8 observations du groupe des moyens de La Tonkinelle, je me suis aperçue que les chiffres sont relativement semblables. En effet, l'éducatrice s'adresse, au total, un même nombre de fois aux filles qu'aux garçons. Au cours des animations, l'éducatrice a félicité presque autant de fois les filles que les garçons. Le nombre de félicitations se trouve assez élevé, soit 72 fois pour les filles et 79 fois pour les garçons. Je me suis interrogée par la suite sur la manière dont elle félicitait les enfants et j'ai pu me rendre compte que le terme « bravo » semblait plutôt rythmer l'activité. En effet, elle félicite un enfant environ une fois sur trois. Au contraire, elle encourage plus facilement les filles que les garçons : 68 fois pour les filles contre 45 fois pour les garçons. Cette professionnelle a apporté 61 fois de l'aide aux filles alors qu'elle ne l'a fait que 20 fois pour les garçons. Cette donnée peut être expliquée en partie par le fait qu'une petite fille la sollicitait constamment. Le nombre d'interventions des enfants auprès de la professionnelle est à peu près équivalent, soit 117 fois pour les filles et 122 fois pour les garçons. Pour les autres données, à part quelques faibles variations, les chiffres sont relativement similaires.

Dans le groupe des écoliers, les données numériques divergent plus significativement. En effet, l'éducatrice sollicite 206 fois les filles alors qu'elle le fait 262 fois auprès des garçons. De plus, elle répond 23 fois aux filles et 80 fois aux garçons. On peut tout d'abord remarquer que les enfants se trouvant sur le groupe des écoliers interviennent et prennent plus souvent la parole que sur le groupe des moyens. Les garçons interviennent 286 fois alors que les filles seulement 99 fois. Au cours des 8 observations, la professionnelle n'a que très peu félicité les enfants. Cependant, elle a félicité plus souvent les garçons (8 fois) que les filles (5 fois). Les compliments ont de même été plus souvent adressés aux enfants de sexe masculin (6 fois) qu'aux enfants de sexe féminin (3 fois). L'éducatrice apporte son aide en tout 2 fois aux filles et aucune fois aux garçons. De même, elle a guidé et remis à l'ordre relativement plus souvent les garçons que les filles.

Aux Meniots, l'éducatrice sollicite 214 fois les filles alors qu'elle s'adresse 329 fois aux garçons. De même, elle répond 175 fois aux garçons contre 87 fois aux filles. Par contre, comme c'est le cas pour les écoliers de Monthey, les enfants de sexe masculin sont beaucoup plus souvent intervenus de manière spontanée (241 fois) que les enfants de sexe féminin (148 fois). En ce qui concerne les félicitations, la tendance est aussi bien marquée. L'éducatrice félicite 15 fois les filles et 24 fois les garçons. Lors de la seconde analyse, elle ne félicite qu'une seule fois une petite fille alors qu'elle félicite les garçons à 6 reprises. Ces derniers sont, en outre, davantage remis à l'ordre (12 fois) alors que cela ne se produit en aucune situation pour les filles.

En analysant de plus près les vidéos et les retranscriptions, je me suis rendue compte que si je ne prenais en considération que les données numériques, certaines informations n'allaient pas être traitées. Je reviendrai sur ce point au cours de l'analyse des données, dans la conclusion. Néanmoins, les chiffres m'ont tout de même permis de souligner quelques points intéressants. Pour commencer, l'éducatrice du groupe des moyens de La Tonkinelle semble

---

<sup>138</sup> CROMER, Cindy, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine. Les objets de l'enfance, op.cit., p.27 à 30

adopter un comportement plus égalitaire que ses collègues si je m'en tiens à la comptabilité. Dans ce groupe, les filles et les garçons sont intervenus à peu près un même nombre de fois. Au contraire, dans les deux autres groupes, les garçons ont plus fréquemment pris la parole que les filles. En s'intéressant à ces données, je peux déjà mentionner, comme le soulignent Christian Baudelot et Roger Establet<sup>139</sup>, que l'enfant prend une part active à ces échanges<sup>140</sup>.

Pour poursuivre, j'ai relevé que les trois éducatrices ont toutes davantage félicité les garçons que les filles. Anne Dafflon Nouvelle ainsi que d'autres auteures telles que Véronique Ducret et Véronique Leroy ont fait le même constat<sup>141</sup>. Le nombre de compliments adressés aux enfants est peu élevé et a été assez rare au cours de ces observations. Je reviendrai sur le contenu de ceux-ci lors de l'analyse mais je tiens tout de même à préciser que pour chaque groupe d'enfants, la quantité de compliments adressés aux garçons est deux fois plus nombreuse que ceux à l'intention des filles. Ensuite, Anne Dafflon Nouvelle explicite que les comportements d'aide sont plus souvent apportés aux filles qu'aux garçons<sup>142</sup>. Cela a aussi été relevé au cours de mes observations. Pour ce qui est des injonctions, que ce soit à Monthey ou à Collombey-Muraz, l'adulte intervient plus souvent auprès des garçons. Je terminerai avec une information ne ressortant pas dans la littérature consultée. En effet, dans le groupe des moyens de La Tonkinelle, l'éducatrice encourage plus souvent les filles que les garçons. Anne Dafflon Nouvelle insiste plutôt sur l'idée que ce sont les enfants de sexe masculin qui se retrouvent plus fréquemment encouragés que les enfants de sexe féminin<sup>143</sup>. Par contre, sur le groupe des écoliers ainsi que sur le groupe des moyens des Meniots, les résultats obtenus ne sont pas représentatifs puisque trop peu d'enfants ont bénéficié d'encouragements. En effet, l'éducatrice de Collombey-Muraz a encouragé 2 filles au cours de ses animations et l'éducatrice du groupe des écoliers de Monthey a encouragé une fille et 3 garçons.

Pour conclure, les résultats démontrent que les trois professionnelles observées agissent de façon différenciée à l'égard des enfants. En effet, elles sollicitent, félicitent ou encore complimentent différemment filles et garçons. Les éléments mentionnés attestent également que le choix d'aptitudes et de réponses que l'éducatrice adresse à chacun et chacune est inconscient et bien ancré dans les représentations et les façons de faire<sup>144</sup>. En effet, bien que l'éducatrice de Collombey-Muraz ait été sensibilisée à cette thématique, elle adopte également une gamme de comportements et d'attitudes différenciés. Néanmoins, elle en est consciente et c'est le point de départ pour changer les habitudes<sup>145</sup>.

Suite à l'analyse des observations, j'ai contacté les éducatrices ayant contribué au projet, dans un premier temps, afin de leur présenter les résultats. Pour commencer, chacune s'est dite surprise. L'éducatrice du groupe des moyens de La Tonkinelle a spécifié qu'elle n'imaginait pas véritablement faire de différence entre les enfants. Lors de l'entretien, elle m'a avoué se demander pourquoi elle adoptait un comportement plus exigeant envers les filles que les garçons.

L'éducatrice des écoliers m'a spécifié au cours de l'entretien qu'elle était consciente d'être intervenue plus fréquemment auprès des garçons. Elle argumente ses propos en expliquant que lorsque les enfants de sexe masculin sont occupés, ils ne dérangent pas le reste du groupe. Cette éducatrice estime que la durée du film, soit de dix à quinze minutes, l'a quelque peu influencée. Elle s'est rendue compte qu'elle avait mis en relation le temps de l'observation avec celui de l'animation et que parfois, il lui arrivait de mettre un terme à cette

<sup>139</sup> Christian Baudelot a étudié la sociologie et les sciences de l'éducation. Roger Establet est sociologue et spécialiste en éducation.

<sup>140</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit, p.44

<sup>141</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.363 & DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit, p.16

<sup>142</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles-garçons : Socialisation différenciée, Op.cit., p.37

<sup>143</sup> Ibid, p.363

<sup>144</sup> Ibid, p.79-80

<sup>145</sup> CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. Entre le rose et le bleu, op.cit., p.20

dernière assez rapidement à la fin de l'observation. Cette éducatrice de l'enfance suppose que ces éléments ont pu avoir une incidence sur le nombre de fois que chacun et chacune a eu l'occasion d'expérimenter le jeu. Pour terminer, l'éducatrice des Meniots a notifié ne pas s'attendre à de telles différences puisqu'elle avait été au préalable sensibilisée à la thématique de genre.

Dans un deuxième temps, j'ai demandé aux éducatrices si elles jugeaient nécessaire d'apporter des changements dans leur pratique et comment elles s'y prendraient dans ce cas. L'éducatrice du groupe des moyens de Monthey estime que ces différences ne sont pas des fautes graves. Pour elle, les enfants ne le ressentent pas. Cette professionnelle de l'enfance reste perplexe quant à la possibilité de modifier ses pratiques.

L'éducatrice de l'enfance du groupe des écoliers estime qu'il serait judicieux de reconduire ces observations afin de constater si une évolution a eu lieu dans sa pratique professionnelle. Elle envisage également par la suite d'interpeller plus souvent les filles et les tempéraments calmes et discrets, en s'octroyant le droit de sortir les enfants perturbateurs du groupe. Cette éducatrice retient surtout de ces résultats que les filles ont autant le droit de prendre part à l'exercice en cours et cela, malgré la dynamique de groupe. Pour finir, elle ajoute que les compliments différenciés adressés aux enfants sont des réflexes qu'il est difficile d'éradiquer. Cependant, elle soulève qu'une des manières envisageables de diminuer ces différences serait de ne pas utiliser des termes comme beau ou encore joli mais plutôt de décrire ce que l'enfant porte comme vêtement par exemple.

L'éducatrice travaillant aux Meniots souligne qu'à son sens, il est difficile voire impossible de mettre en pratique un comportement totalement égalitaire envers chacun et chacune. Pour elle, il serait approprié de sensibiliser la population par des exercices d'observations et des exemples. Pour conclure, elle s'est rendue à l'évidence que ces différences sont bel et bien ancrées en elle et que le fait de le savoir ne permet pas toujours d'agir de manière appropriée. Toutefois, elle affirme qu'elle sera dès lors plus vigilante. Suite à la rédaction de son mémoire, elle estime que ses propres représentations et pratiques ont évolué. Elle pense être plus sensible que ses collègues lors de discussions et de réflexions sur le thème des jeux sexués par exemple. Il arrive régulièrement qu'elle attire l'attention de ses collègues au sujet de la socialisation différenciée.

### 3. Conclusion

#### 3.1. Résumé et synthèse des données traitées

Pour commencer, je me suis plongée dans une recherche bibliographique qui m'a permis d'appréhender les différents concepts en lien avec la construction du genre. Suite à cela, j'ai regroupé, à travers mes lectures, les notions portant sur l'historique, sur les Genders Studies ainsi que sur l'inné et l'acquis. Dans un deuxième temps, je me suis intéressée au rôle de l'éducatrice dans la construction du genre chez l'enfant, par les dispositifs qu'elle met en place dans le cadre de la structure ainsi que par ces interactions. Je vous propose dès lors une synthèse des données recueillies :

La socialisation différenciée se perpétue depuis des siècles et demeure en constante évolution. La première personne à dénoncer le conditionnement des enfants fut Simone De Beauvoir. De nos jours, l'étude de cette socialisation différenciée a lieu soit à travers les Genders Studies, communément appelé en français « études genre », soit dans les recherches sociologiques. L'un des objectifs de ces études était de démontrer que les différences entre les individus de chaque sexe ne relèvent pas uniquement du facteur biologique mais également de facteurs environnementaux et psychologiques. La socialisation différenciée débute à la naissance d'un enfant, par les attitudes et les représentations de sa famille, en premier lieu, puis de son entourage. Par la suite, les structures d'accueil perpétuent ces différences, dans un premier temps, au travers des valeurs instituées par le projet pédagogique de l'institution. Puis, dans un deuxième temps, l'aménagement de l'espace ainsi que la disposition des jeux, des livres et leur contenu influencent aussi les représentations et attitudes des enfants quant à la thématique du genre. Pour terminer, le comportement de l'éducatrice à l'égard de chacun et chacune contribue aux représentations actuelles et futures que les enfants se feront d'eux-mêmes et de leurs camarades.

En ce qui concerne ma recherche empirique, je me suis concentrée exclusivement sur les interactions entre les professionnelles et les enfants. J'ai choisi de mener mes observations dans deux structures d'accueil situées non loin l'une de l'autre : La Tonkinelle et les Meniots. Les résultats des observations ont été équivalents pour chacune des deux structures. En effet, les éducatrices des trois groupes concernés ont adopté un comportement différencié envers les filles et les garçons. Une attention plus soutenue semble octroyée aux garçons. Ils sont plus souvent félicités, sollicités et complimentés pour leurs compétences que les filles. Les discours des professionnelles quant aux résultats des observations sont eux aussi porteurs de stéréotypes. Les filles ont été dites plus fragiles et les garçons ont été décrits avec un comportement plus perturbateur au sein du groupe.

#### 3.2. Analyse et discussion des résultats obtenus

Comme je l'ai souligné dans la rubrique « Présentation détaillée des données recueillies sur le terrain », les résultats numériques m'ont permis de constater une approche différenciée des éducatrices de l'enfance en fonction du sexe de l'enfant. Au cours de cette analyse, je vais me pencher plus spécifiquement sur le contenu des interactions. De plus, j'exposerai ces données en les mettant en corrélation avec la littérature et le film « *D'égal (e) à égaux* »<sup>146</sup>.

Pour commencer, selon Anne Dafflon Nouvelle, les garçons ont plus souvent l'occasion de servir de modèle que les filles<sup>147</sup>. C'est pourquoi, je me suis interrogée en premier lieu sur le

<sup>146</sup> SECRETARIAT à LA CONDITION FEMININE. *D'égal (e) à égaux*, op.cit.

<sup>147</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.76

nombre de fois où les éducatrices de l'enfance proposaient aux filles et aux garçons de montrer l'exemple pour l'exercice en cours.

L'éducatrice de l'enfance du groupe des moyens de La Tonkinelle a demandé 5 fois aux filles et 3 fois aux garçons de présenter l'exercice. Si je m'en tiens aux chiffres, elle ne semble pas agir de manière stéréotypée. En effet, comme le souligne Anne Dafflon Novelle, j'aurais pu imaginer que les garçons demeurent davantage sollicités que les filles pour montrer l'exemple<sup>148</sup>. Cependant, l'observation est devenue intéressante lorsque les filles ne souhaitaient pas faire l'exercice. Dans ce cas de figure, l'adulte a soumis la proposition à un des garçons présents. Dans certains cas, les filles ont levé la main et paraissaient tout autant motivées à participer. Toutefois, leurs demandes n'ont jamais été prises en compte. Cette situation démontre le côté « inconscient » de l'acte stéréotypé. Bien que la professionnelle s'applique à faire intervenir autant les filles que les garçons, il semble que des choix stéréotypés reprennent le dessus, lorsque la situation ne se déroule pas tout à fait comme prévu.

Il se peut que l'éducatrice ait sollicité les enfants dans l'ordre où ils étaient assis, comme le relèvent Véronique Ducret et Véronique Leroy dans « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* »<sup>149</sup>. Toutefois, je n'ai observé aucune relation entre l'ordre des enfants et la possibilité de débiter l'activité en premier.

Dans le groupe des écoliers, l'éducatrice a donné la possibilité 2 fois aux garçons et 2 fois aux filles de montrer l'exemple. En ce qui concerne les autres animations, les enfants se sont soit adonnés à l'exercice en même temps que tout le monde, soit par groupe de deux incluant une fille et un garçon. Contrairement à ce qui s'est produit sur le groupe des moyens, lorsqu'une des filles a refusé de participer de suite, l'éducatrice a posé la question à une autre fille. Dans un autre cas où une fille n'était plus sûre de se rappeler les consignes, l'éducatrice a pris en compte la demande d'une autre enfant pour lui montrer l'exemple.

En ce qui concerne le groupe des moyens de la structure d'accueil Les Meniots, l'éducatrice s'est appliquée à faire participer autant de fois les garçons que les filles pour la chanson de l'accueil. Pour les 8 animations, elle a proposé 4 fois aux filles et 4 fois aux garçons de venir dire bonjour. Par contre, pour le jeu qui a suivi la chanson, les résultats sont plus divergents. L'éducatrice a interrogé 7 fois les garçons et une seule fois une fille. En faisant le décompte, je me suis aperçue que l'ordre dans lequel les enfants étaient assis pouvait, cette fois-ci, expliquer ce résultat. L'enfant venant poser les pièces en premier était souvent celui placé tout à droite, sauf si celui-ci avait déjà été interpellé auparavant pour la chanson. Dans ce cas, c'était au tour de l'enfant suivant.

Dans un même ordre d'idée, Anne Dafflon Novelle ainsi que Véronique Ducret et Véronique Leroy relèvent que les professionnelles de l'enfance ont plus facilement tendance à solliciter les garçons, à les encourager quant à la réalisation d'une activité psychomotrice, à les encourager pour leurs performances et pour finir, leur donner un plus grand nombre d'instructions<sup>150</sup>.

Dans 6 observations sur 8 du groupe des écoliers de La Tonkinelle, l'éducatrice apporte soit des explications plus détaillées à un garçon, soit elle lui propose d'essayer à nouveau ce qui lui a posé difficulté ou encore, elle lui permet de faire des exercices plus complexes et plus longs. Pour illustrer cela, je vais décrire des exemples figurant dans certaines observations. Par la suite, je donnerai également des exemples concernant le groupe des moyens des Meniots.

Les enfants étaient assis sur le bord de la fenêtre. Chacun avait l'opportunité de proposer l'exercice de son choix en utilisant le matériel à disposition, c'est-à-dire les cerceaux. En

<sup>148</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.76

<sup>149</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit.

<sup>150</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit. & DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison. Op.cit.

essayant l'activité, une fille a exprimé qu'elle éprouvait des difficultés à l'exécuter correctement. L'éducatrice lui a demandé si elle n'y arrivait pas. L'enfant ne lui a pas répondu. Peu de temps après cet échange, l'éducatrice a sollicité cette fille afin qu'elle prête son cerceau à un garçon pour qu'il puisse accomplir le deuxième exercice. Après deux minutes d'attente, la fille ne se voyant pas appeler retourna s'asseoir sur le bord de la fenêtre. Dans ce laps de temps, l'éducatrice a sollicité une autre fille afin qu'elle prête également son cerceau à un garçon. Un autre exemple me paraît tout autant intéressant : des groupes de deux enfants avaient été formés, soit un garçon avec une fille. Après chaque exercice, ils avaient comme consigne d'interchanger leur rôle. Par exemple, les filles tenaient le cerceau devant elles pour que les garçons puissent passer à l'intérieur. Cet exercice a duré environ une minute et demi. Par contre, lorsque les rôles ont été inversés, les filles n'ont eu que trente secondes à disposition pour essayer l'activité. Pour terminer de clarifier mon analyse, je vais citer un dernier exemple. Les enfants étaient à nouveau placés par groupe de deux, soit une fille avec un garçon. Au cours d'un exercice, les garçons ont été confrontés à des difficultés supplémentaires. L'éducatrice a employé les notions de : devant, derrière, à droite, à gauche pour les garçons. Lorsque ça a été au tour des filles, elle leur a simplement demandé de tourner autour du cerceau en marchant à quatre pattes.

Comme je l'ai indiqué dans « présentation détaillée des données recueillies sur le terrain », l'éducatrice travaillant aux Meniots a sollicité plus fréquemment les garçons que les filles. En étudiant les données numériques de plus près, j'ai constaté qu'elle interrogeait plus souvent les garçons lorsqu'ils étaient actifs et dissipés. Dans un même ordre d'idées, ils ont plus souvent eu l'opportunité d'entrer en relation d'aide auprès de leurs camarades et de servir de modèle lors d'un exercice. Au cours d'une observation, une enfant désigna une corde du doigt dans le but d'aider un garçon. Cette fille a été réprimandée par l'éducatrice car elle lui avait donné la réponse. Cependant, peu de temps après cette intervention, un enfant de sexe masculin a reproduit le même schéma, mais dans ce cas, l'éducatrice l'a remercié. Un autre exemple me paraît tout aussi parlant : une fille était concentrée sur un exercice. Dans un même temps, deux garçons étaient inattentifs. L'éducatrice mit un terme à l'activité. Elle communiqua la réponse à la fille et proposa à un des garçons de venir la rejoindre pour essayer l'activité. Dans un dernier exemple, à la fin d'un accueil lors du choix des cartes chansons, l'éducatrice proposa à un garçon de venir choisir la carte pour la chanson en lui donnant l'argument suivant : « je sens que tu as besoin de bouger. » Anne Dafflon Novelle souligne bien ce phénomène en exposant que les garçons ont plus souvent l'occasion de montrer l'exemple que les filles<sup>151</sup>.

Anne Dafflon Novelle explique que les éducatrices interviendraient plus précocement et plus sévèrement lorsque ce sont des filles qui s'agitent. De même, cette auteure suppose que les adultes s'attendent à ce que les filles adoptent un comportement plus conventionnel que les garçons. En effet, il semble encore rester ancré dans les esprits que les filles sont plus sages que les garçons. Par conséquent, lorsque les filles ne respectent pas le règlement, elles se retrouvent plus durement réprimandées<sup>152</sup>.

En ce qui concerne le groupe des moyens de La Tonkinelle, les chiffres ne divergent que très peu dans ce domaine. Cependant, en analysant de plus près, je me suis aperçue que l'éducatrice intervenait plus rapidement et plus sévèrement auprès des filles que des garçons. Par exemple, au cours de la seconde observation, un garçon s'est mis à courir dans le parcours. Au moment où l'éducatrice l'a aperçu, elle a rigolé en lui demandant s'il prenait des raccourcis. Quelques instants plus tard, une petite fille a commencé à courir à côté de son compagnon. L'éducatrice est intervenue auprès de la fille. Ce n'est que lorsque cette dernière a dénoncé son camarade que l'éducatrice a réprimandé le garçon. Dans 5 observations, la professionnelle est intervenue en premier lieu dans l'action des filles. Dans

<sup>151</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.76

<sup>152</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : socialisation différenciée, op.cit., p.70 et p.373 & DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le Camion de Lison, op.cit., p.19-20



ces observations, il me semble que l'attente d'un comportement exemplaire est plus soutenue vis-à-vis des filles.

Par contre, au contraire, pour ce qui est du groupe des écoliers de La Tonkinelle ainsi que du groupe des moyens des Meniots, l'éducatrice remet à l'ordre plus fréquemment les garçons que les filles.

Suite à cela, comme je l'avais signalé dans : « Présentation détaillée des données recueillies sur le terrain », j'ai étudié de plus près le contenu des compliments adressés aux enfants. Comme nous pouvons le voir dans le film québécois « *d'égal (e) à égaux* », même si le nombre de compliments adressés à chacun des deux groupes est relativement semblable, ces compliments s'avèrent différenciés au niveau de leur contenu. Ils sont plus focalisés sur l'apparence physique pour les filles et sur l'aspect confortable et sportif pour les garçons<sup>153</sup>.

Dans le groupe des moyens de Monthey, l'éducatrice a complimenté 4 fois les filles et 8 fois les garçons. Le seul compliment vestimentaire relevé était destiné à un petit garçon. Après lui avoir dit que son short était beau, l'éducatrice lui a demandé s'il l'avait choisi pour faire de la gym. Au cours d'une autre animation, l'éducatrice a proposé au groupe d'enfants de lui taper dans la main à la fin du parcours. Au moment où un enfant passait auprès d'elle en lui tapant dans la main, l'éducatrice lui spécifia qu'il avait de la force. Ce compliment était davantage destiné aux enfants de sexe masculin qu'aux enfants de sexe féminin et lorsque l'éducatrice le formulait, le ton de sa voix était clairement différencié en fonction du destinataire. En effet, une voix plus douce était destinée aux filles. Lorsque l'éducatrice n'emprunte pas le même ton de voix face à chacun et chacune, nous pouvons supposer que l'adulte a des attentes bien spécifiques vis-à-vis des compétences que l'on attribue aux enfants<sup>154</sup>.

Sur le groupe des écoliers, l'éducatrice complimente plus souvent les garçons (6 fois) que les filles (3 fois), conformément aux données littéraires<sup>155</sup>. Elle ne fait aucune allusion à l'apparence physique des enfants au cours des observations. Tous les compliments sont adressés aux enfants en fonction de leur performance physique. L'éducatrice du groupe des moyens de Collombey-Muraz a complimenté, en tout, 3 fois les enfants soit une fille et 2 garçons. Ces compliments portaient sur la réalisation de l'exercice.

Je me suis également intéressée de plus près à la relation d'aide. Anne Dafflon Nouvelle relève que les adultes ont tendance à plus facilement accorder leur aide à un enfant de sexe féminin qu'à un enfant de sexe masculin<sup>156</sup>.

Dans le groupe des moyens de La Tonkinelle, comme je l'ai explicité plus haut, l'éducatrice apporte plus fréquemment son aide aux filles qu'aux garçons. Dans un premier temps, j'ai expliqué cela par le fait qu'une petite fille demandait constamment de l'aide. Néanmoins, en observant plus attentivement, j'ai constaté que l'éducatrice a apporté plus spontanément son aide aux filles, dans pratiquement toutes les observations. De même, lorsque l'éducatrice souhaitait apporter son aide à un garçon, soit elle lui demandait avant de lui prendre la main, soit elle lui lâchait la main au moment où celui-ci sautait du module. Dans une observation, l'éducatrice facilitait le jeu pour les filles alors qu'elle ne l'a jamais fait pour les garçons. Pour citer un dernier exemple, un garçon était sur une pierre de rivière<sup>157</sup>. Il en est tombé et a réessayé de l'escalader à plusieurs reprises. L'éducatrice n'est pas intervenue. Lorsqu'une fille s'est approchée de ce passage, elle lui a automatiquement donné la main sans que

<sup>153</sup> SECRETARIAT à LA CONDITION FEMININE. *D'égal (e) à égaux*, op.cit.

<sup>154</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, op.cit., p.15

<sup>155</sup> Ibid, p.16

<sup>156</sup> DAFFLON NOVELLE, ANNE. *Filles – garçons : Socialisation différenciée*, op.cit., p.37

<sup>157</sup> Les pierres de rivière sont des modules de différentes tailles utilisés dans des activités psychomotrices par exemple.

l'enfant l'ait interpellée auparavant. De même que l'adulte a tendance à davantage accorder son aide aux filles, il attend du garçon une certaine aptitude dans l'activité psychomotrice<sup>158</sup>.

Au cours de deux observations, les enfants ont enlevé leurs pantoufles. Dans une situation, un garçon a éprouvé des difficultés à le faire. L'éducatrice a alors requis l'aide de ses pairs. Comme personne ne s'est porté volontaire pour l'aider, l'éducatrice lui a suggéré de solliciter une fille. Véronique Ducret et Véronique Leroy expliquent que les professionnelles ont plus facilement tendance à avoir recours aux filles dans les situations d'entraide<sup>159</sup>. Sur le groupe des écoliers, l'éducatrice apporte en tout deux fois son aide aux filles. Cette professionnelle semble plus encline à guider les garçons en leur parlant plutôt qu'en leur apportant une aide physique. A Collombey-Muraz, l'éducatrice n'agit aucune fois dans le but d'aider un enfant. Par contre dans ce groupe, c'est la façon dont les enfants ont la possibilité d'aider les autres qui devient digne d'intérêt :

Aux Meniots, il est arrivé quelques fois que les garçons servent de modèle sans qu'auparavant l'éducatrice ait eu besoin d'intervenir en termes de discipline. Par exemple, la professionnelle fit une remarque à une petite fille lorsque cette dernière apporta son aide à un garçon. Quelques minutes plus tard, un enfant de sexe masculin chercha également à apporter la réponse à un enfant de sexe féminin. L'éducatrice encouragea la fille à prendre en compte ce que son camarade lui montrait. Au cours d'une autre observation, une petite fille et un petit garçon ont apporté tous les deux une réponse. La réponse de l'enfant de sexe féminin est correcte ce qui n'est pas le cas de celle de son camarade. L'éducatrice n'a repris que la réponse du garçon. Pour terminer avec ce point, je vais citer un dernier exemple. Un garçon a offert son aide à un autre garçon. L'éducatrice est intervenue en signalant à l'enfant en question que son camarade était capable de trouver seul la réponse. Au cours de la même observation, un garçon est venu en aide à une fille. L'éducatrice a proposé à cette enfant de prendre en considération ce que lui disait le garçon. Contrairement à ce que j'ai pu observer dans le groupe des moyens de Collombey-Muraz, Véronique Ducret et Véronique Leroy soulèvent plutôt l'idée que ce sont les filles qui viennent en aide aux garçons pour les activités de la vie quotidienne<sup>160</sup>.

Dans le groupe des écoliers de La Tonkinelle, comme je l'ai spécifié auparavant, l'éducatrice n'apporte son aide qu'à deux reprises et je n'ai relevé aucune entraide.

De nombreux chercheurs affirment que l'enfant prend une part active dans les échanges stéréotypés<sup>161</sup>. En considérant avec plus d'attention les données récoltées sur le groupe des écoliers de la Tonkinelle, je me suis rendue compte que les filles sont peu intervenues verbalement au cours des animations. Au contraire, les garçons semblaient chercher à s'imposer en augmentant le volume de leur voix face à leurs camarades. En interprétant ces données, j'en suis venue à me demander si les adultes, dans ces circonstances, pouvaient par moment en venir à oublier la présence des filles. Par exemple, dans quelques-unes des observations réalisées sur ce groupe, les garçons avaient déjà tous essayé l'exercice. A la fin de celui-ci, il restait une à deux filles qui attendaient leur tour. Anne Dafflon explique dans son ouvrage que les filles sont considérées comme plus calmes et plus passives que les garçons, qui eux, auraient besoin de bouger et de se dépenser<sup>162</sup>. Dans la partie théorique du développement, un paragraphe concerne la place qu'occupe la biologie ainsi que les facteurs de l'environnement dans le développement de l'être humain. Il s'est avéré que nous sommes le résultat de facteurs tant environnementaux, psychologiques que biologiques s'articulant les uns aux autres<sup>163</sup>. Dans ce cas, nous pouvons interpréter que l'attente des

<sup>158</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit. p.37 & MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant, op.cit., p.4

<sup>159</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.13

<sup>160</sup> DUCRET, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, Op.cit., p.13

<sup>161</sup> BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit., p.44

<sup>162</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.78-79

<sup>163</sup> ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte, op.cit., p.65

professionnelles ainsi que le comportement des enfants peuvent avoir une incidence sur le taux de participation des filles sur ce groupe. En effet, les adultes peuvent attendre que les filles soient plus calmes, moins intéressées aux activités psychomotrices ce qui va d'une part influencer les comportements et les attitudes des enfants. D'autre part, les filles, par leur moindre participation et sollicitation de l'adulte, agissent en retour sur l'attitude et le comportement de l'éducatrice.

Dans mon travail, j'ai relevé à maintes reprises que les attentes des adultes sont différenciées en fonction du sexe de l'enfant<sup>164</sup>. Une observation du groupe des écoliers de La Tonkinelle m'a permis de soulever un élément particulièrement révélateur : dans une observation, un enfant a partagé avec le reste du groupe son opinion concernant le prix d'un cerceau, qui selon lui, était relativement élevé. L'éducatrice lui a répondu que cela ne coûtait pas cher, en ajoutant que ce n'était en tout cas pas plus cher qu'une voiture (un jouet). Dans cette situation, je me demande si l'éducatrice aurait illustré sa remarque du même exemple auprès d'une enfant de sexe féminin.

Véronique Ducret et Véronique Leroy relèvent que les professionnelles de l'enfance ont plutôt tendance à utiliser un discours universaliste<sup>165</sup>. J'ai pu m'apercevoir, au cours des observations effectuées à Collombey-Muraz, que l'éducatrice a fréquemment utilisé le terme « copains », pour désigner autant un groupe constitué de filles qu'un groupe constitué de garçons. Le film québécois « *D'égal (e) à égaux* » décourage ce type d'interpellations. Les auteurs de ce court métrage conseillent d'utiliser le terme « les enfants » au lieu de « les filles » ou « les garçons ». De plus, pour désigner un enfant individuellement, il est préférable de l'appeler par son prénom<sup>166</sup>.

Anne Dafflon Novelle insiste sur l'idée que les représentations évoluent plus rapidement que les façons de faire<sup>167</sup>. Au cours des entretiens avec les professionnelles filmées, j'ai pu relever un paradoxe intéressant. En effet, ces éducatrices ne pensaient pas faire autant de différences entre les filles et les garçons. Toutefois, leurs argumentations étaient parfois fortement empruntées de stéréotypes. Des phrases comme : « si c'est un garçon, tu les connais aussi, tu penses qu'ils vont plus oser faire l'exercice... » ou encore « je pense que oui, si la fille tombe, elle risque de se faire plus mal que les garçons » ont été prononcées. De même, lorsque l'éducatrice des écoliers m'a informée être consciente d'avoir plus sollicité les garçons, elle a spécifié qu'elle agissait de la sorte afin qu'ils ne perturbent pas le reste du groupe.

Suite à l'analyse de mes observations, il m'est dorénavant possible de répondre à ma question de départ qui était la suivante : « Comment des professionnelles de deux structures d'accueil, des villes de Monthey et de Collombey-Muraz, contribuent-elles à la construction du genre chez les enfants âgés de deux à sept ans ? » Pour ma part, je peux affirmer y avoir répondu. En effet, toutes les données provenant des observations indiquent qu'une certaine reproduction des stéréotypes a lieu et que celle-ci se fait bien de manière inconsciente et subtile. Les éducatrices de l'enfance contribuent à la construction du genre chez les enfants au travers de leurs comportements et de leur communication. Les représentations de ces dernières ainsi que leurs attentes à l'égard des enfants démontrent également un certain maintien des stéréotypes. De plus, les professionnelles de l'enfance contribuent à la construction de l'identité sexuée de l'enfant au travers de l'application du projet pédagogique, de l'aménagement de l'espace ainsi que du matériel mis à disposition.

---

<sup>164</sup> Ducret, Véronique, LEROY, Véronique. La poupée de Timothée et le camion de Lison, op.cit., p.15

<sup>165</sup> Dans le discours universaliste, la forme masculine est employée afin de représenter la gente masculine et féminine.

Ibid, p.17-18

<sup>166</sup> SECRETARIAT À LA CONDITION FÉMININE. *D'égal (e) à égaux*, op.cit.

<sup>167</sup> DAFFLON NOVELLE, Anne. Filles – garçons : Socialisation différenciée, op.cit., p.45

### 3.3. Limites du travail

L'une des premières difficultés que j'ai rencontrée a concerné la recherche bibliographique. Pendant longtemps, les ouvrages concernant la thématique de genre étaient rarement rédigés en français. Depuis peu, le nombre d'écrits en français s'est largement développé ainsi que les textes étudiant la petite enfance, thème encore plus récent. De ce fait, vu le nombre d'ouvrages traitant actuellement de cette thématique, il m'a fallu dans un premier temps retenir les livres me semblant les plus pertinents en fonction de ma recherche.

Ensuite, j'ai décrit dans ce travail que ce ne sont non seulement les interactions entre l'éducatrice de l'enfance et l'enfant qui influent sur la construction du genre de l'enfant mais également le concept pédagogique ou encore l'aménagement de l'espace. Or, en ce qui concerne ma recherche sur le terrain, j'ai choisi d'observer uniquement les interactions entre les professionnelles de l'enfance et les enfants. Bien que des recherches spécifiques au niveau des rôles et fonctions auraient été d'un intérêt certain, j'ai volontairement laissé de côté une partie de la recherche. En effet, le travail d'analyse aurait été d'une ampleur trop conséquente et, en raison du nombre de pages autorisées, l'analyse en aurait été péjorée.

En ce qui concerne les observations, je me suis retrouvée dès le départ face à certaines complications. Dans un premier temps, j'avais porté mon choix sur La Tartine comme seconde institution pour réaliser les observations. En effet, l'objectif de cette décision résidait dans la tranche d'âge qu'elle accueille (5 à 7 ans) ainsi que la possibilité de comparer deux institutions d'une même ville. Le responsable pédagogique de cette UAPE<sup>168</sup>, m'a informé que ce projet semblait trop lourd pour l'équipe éducative en raison d'un certain nombre de professionnelles étant en arrêt maladie. Compte tenu de ce refus, j'ai procédé à diverses négociations qui n'ont pas abouti. Suite à cela, j'ai effectué des appels téléphoniques dans environ six structures. Ces appels n'ont pas été convaincants. Je n'ai pas réussi à atteindre certains responsables ou l'accès m'y a été refusé pour cause de changement organisationnel ou encore par manque de personnel éducatif.

D'autre part, mes observations devaient toucher la tranche d'âge 2-7 ans. Ma recherche empirique n'a pas pu prendre en compte les enfants âgés entre 5 et 7 ans. En effet, les UAPE ferment généralement à la fin de l'école et le temps qu'il me restait à disposition m'a contraint à rechercher une structure accueillant une autre tranche d'âge.

Dans ma recherche empirique, j'ai choisi d'inclure le point de vue des éducatrices de l'enfance ayant contribué au projet. Par contre, ces entretiens ont été effectués afin de compléter ma recherche sur le terrain. En effet, cette dernière est composée essentiellement d'observations.

Suite à la retranscription des vidéos, je me suis aperçue que le codage relève une dimension subjective. En effet, imaginons qu'une éducatrice prend la parole auprès d'un enfant pour lui expliquer un exercice, nous pouvons nous demander si l'éducatrice guide l'enfant ou si elle s'adresse simplement directement à lui. Ces données modifient le résultat final. Il est essentiel de rester conscient que ces informations auraient pu diverger quelque peu si une autre personne aurait réalisé les observations et les codages à ma place. De même, le codage numérique a aussi ses limites. Il permet de relever les chiffres, c'est-à-dire le nombre de fois qu'une éducatrice complimente un enfant par exemple mais il ne prend pas en considération le contenu du message qui peut différer lui aussi en fonction du sexe de l'enfant. Comme il a été démontré dans le film québécois « *d'égal (e) à égaux* », si les compliments se portent dans les deux cas sur l'apparence : pour les filles, ils se retrouvent plus souvent focalisés sur la beauté et pour les garçons sur le confort<sup>169</sup>.

Lors de la rédaction de ce document, j'ai visionné un second film s'intitulant : « *Derrière les mots et les gestes* ». Celui-ci a été réalisé par le « Deuxième observatoire » qui a également

---

<sup>168</sup> Unité d'accueil pour écolier

<sup>169</sup> SECRETARIAT À LA CONDITION FEMININE. *D'égal (e) à égaux*, op.cit.

rédigé la brochure « *La poupée de Timothée et le camion de Lison* ». Dans ce film, je peux observer des situations de jeux libres en crèche, un repas ainsi que des animations proposées par le personnel présentant une reproduction des stéréotypes de genre<sup>170</sup>. En comparant mes observations avec les observations du film présenté par le « Deuxième observatoire », je me suis aperçue que ce dernier comprenait un nombre d'enfants plus important. En effet, mes observations se sont restreintes à un petit groupe d'enfants et une animation dite plutôt « dirigée ». En agissant d'une autre manière, les commentaires, ainsi que les réponses données aux enfants, auraient peut-être été plus spontanés et plus ou moins différenciés. D'autre part, des éducateurs de l'enfance sont présents dans ce film ce qui n'est pas le cas dans mes observations.

### **3.4. Perspectives et pistes d'action professionnelle**

Lors de la rédaction de ce document, j'ai porté une plus grande attention aux interactions que j'entretenais avec les enfants. Dorénavant, je prends plus facilement conscience lorsque mon comportement est différencié, ce qui me permet par la suite d'ajuster mes réactions. Certes, je suis consciente que mon attitude auprès des enfants reste certainement emprunt de stéréotypes. Malgré tout, comme je l'ai mentionné au cours de ce rapport écrit, l'une des premières choses à mettre en œuvre afin d'encourager l'égalité entre les individus est la prise de conscience des stéréotypes et des attitudes différenciées que nous mettons en vigueur.

De plus, j'ai visualisé le film « *Derrière les mots et les gestes* » pour la première fois au début de la rédaction de ce travail. A ce moment, je ne comprenais pas l'intérêt de ce documentaire. Pour moi, aucune attitude différenciée n'avait lieu. Cependant, ce n'est qu'en le regardant à nouveau au cours de la rédaction de ce document que je me suis aperçue par exemple que l'adulte attribue à certains moments des rôles stéréotypés aux enfants ou encore que pendant un jeu de société, l'adulte sollicite plus souvent les garçons.

L'objectif de ce travail était de permettre aux professionnelles de prendre conscience de leurs attitudes différenciées en leur apportant des faits dans le but de les rendre plus attentives à cette thématique par la suite. Ce document ne comprend pas de véritables pistes d'actions permettant d'agir en toute équité envers chaque individu, mais il donne l'occasion de prendre conscience du rôle (souvent inconscient) des éducatrices de l'enfance au niveau de la construction du genre ainsi qu'en fonction des compétences inscrites dans le PEC. En ce qui me concerne, je serai dorénavant plus attentive à l'aménagement de l'espace et à ce qui le sous-entend en abordant le sujet avec l'équipe éducative en terme de réflexion pour limiter les représentations sexuées.

Afin de prolonger mon travail de mémoire, il aurait été intéressant d'inclure dans ma recherche des éducateurs de l'enfance ce qui m'aurait donné matière à observer s'il existe une mise en œuvre différenciée des stéréotypes en fonction du sexe de l'adulte. D'autre part, cette donnée supplémentaire m'aurait permis par exemple de comparer les interactions qu'entretiennent les hommes et les femmes avec les enfants pour en fin de compte définir si ce sont les individus de sexe féminin ou masculin qui adoptent plus facilement un comportement différencié en fonction du sexe de l'enfant ou si, au contraire, le sexe de l'adulte n'interfère pas dans ces données. De plus, afin de poursuivre mon travail, j'aurais pu choisir plusieurs moments dans une journée sur chacun des groupes. Ceci m'aurait donné la possibilité d'analyser de plus près la relation entre les enfants et les éducatrices de l'enfance et ainsi relever les instants les plus opportuns à la perpétuation des comportements différenciés.

En abordant la contribution qu'apporte une professionnelle de l'enfance au niveau de la construction du genre, il aurait été intéressant de soulever dans ce travail la mise en œuvre

---

<sup>170</sup> DUCRET, Véronique, FARGUES, Christian. *Derrière les mots et les gestes*.

des stéréotypes qui se répercutent simplement par le fait que la plus grande partie du personnel est composée d'individus de sexe féminin. En effet, cette donnée peut conforter les représentations des enfants qui associent les métiers du soin à l'instinct maternel<sup>171</sup>.

### 3.5. Remarques finales

Arrivée au terme de ce travail, il me semble avoir répondu aux objectifs que je m'étais fixée dans le cadre de l'introduction. Au niveau des objectifs théoriques, j'ai eu l'occasion d'approfondir mes connaissances sur la thématique de la construction du genre en ayant pris conscience que ce thème peut aborder une multitude de domaines dont les enjeux me paraissent délicats. Mon second objectif se portait sur les recherches au niveau biologique et socioculturel. Pour ma part, suite aux différentes lectures que j'ai effectuées, il me semble que les points de vue concernant la question du genre divergent quelque peu en fonction des auteurs mais qu'une majorité d'entre eux s'accordent dorénavant à dire qu'il s'agit de l'interaction de facteurs autant biologiques, culturels que psychologiques. Mon dernier objectif théorique concernait les concepts clefs développés dans le cadre théorique au cours de l'introduction. J'ai eu l'occasion, lors de mes recherches, de me familiariser avec ces termes. Pour ce qui est des objectifs en lien avec la pratique, les observations m'ont démontré toute la dimension « inconsciente » relative autour de la reproduction d'attitudes différenciées. J'ai également pu prendre conscience que la socialisation différenciée se perpétue aux travers de nombreux agents périphériques.

Avant de mettre un terme à la rédaction de ce document, il me paraît important de revenir sur l'enjeu principal de l'identité sexuée au niveau de la société. En effet, je peux en venir à me demander où se trouve la limite entre les différences et les inégalités. Est-ce que nous devons espérer une société où toutes les caractéristiques propres à la gent masculine et féminine seraient abolies ? C'est-à-dire jusqu'à atteindre l'utopie du terme : unisexe ? Comme le soulignent Christian Baudelot et Roger Establet, les différences entre les individus se perpétuent depuis des siècles. De plus, le sexe tout comme l'âge est une des premières données que les enfants prennent en considération afin de se familiariser avec leur environnement. La notion de sexe est nécessaire pour la construction de la personnalité de l'individu. Malgré tous les stéréotypes en vigueur dans la société, nous ne pouvons pas imaginer un principe d'unisexe. En effet, cela bouleverserait le cours de la vie ainsi que l'organisation de la personnalité<sup>172</sup>.

Pour conclure, il me semble important de mettre en œuvre, dans nos structures, un projet pour tenter de combler au mieux les inégalités. Cependant, à mon sens, il est nécessaire de rester conscient que ces représentations sont ancrées dans notre quotidien depuis des décennies. Tout changement a besoin de temps. De plus, pour moi, le terme différence n'équivaut pas à celui d'inégalité. Je pense que certaines différences resteront bel et bien présentes mais ce qui importe c'est ce qu'on en fait pour qu'elles ne deviennent pas des inégalités sociales. Chacun et chacune devrait pouvoir jouir des mêmes droits dans la société.

---

<sup>171</sup> MURCIER, Nicolas. La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant, op.cit., p.7 à 9

<sup>172</sup> BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. Quoi de neuf chez les filles ?, op.cit. p.46 à 48 et p.107-108

## 4. Bibliographie

### Ouvrages

AFFILÉ, Bertrand, GENTIL, Christian, RIMBERT, Franck. *Les grandes questions sociales contemporaines*. France : L'Etudiant, 2007. 164p. 247689

BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. *Quoi de neuf chez les filles ? : Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan, 2007. 141p. 2780831

BEE, Helen, BOYD, Denise. *Les âges de la vie : psychologie du développement humain*. 4<sup>ème</sup> éd. Paris : Pearson Education, 2011. 507p. 4005-2

BERENI, Laure ET AL. *Introduction aux Gender Studies : manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck. 2011. 247p. 04153410

BOUCHARD, Caroline. *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009. 464p. 15505

BOUCHARD, Caroline, FRECHETTE, Nathalie. *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2011. 554p. 524446

BOUDON, Raymond (et al.). *Dictionnaire de sociologie*. 3<sup>ème</sup> éd. Paris : Larousse, 2003. 279p. 5202-7

COLLECTIF GENRE ! *L'essentiel pour comprendre*. Paris : Editions Des ailes sur un tracteur. 2014 286146

COULON, Nathalie, CRESSON Geneviève. *La petite enfance : entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan, 2008. 227p. 651521

CROMER, Cindy, DAUPHIN, Sandrine, NAUDIER, Delphine. *Les objets de l'enfance*. Paris : L'Harmattan, 2011. 264 p. 137646

DAFFLON NOVELLE, Anne. *Filles – garçons : Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011. 309p. 113109

DARMON, Muriel. *La socialisation : domaines et approches*. 2<sup>ème</sup> Ed. Paris : A. Colin, 2011, 127p. 355920

DE BEAUVOIR, Simone. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, 1986. 2 tomes.

DELDIME, Roger, VERMEULEN, Sonia. *Le développement psychologique de l'enfant*. 7<sup>ème</sup> éd. Bruxelles : De Boeck, 2011. 237p. 147075

ELIOT, Lise. *Cerveau rose, cerveau bleu : les neurones ont-ils un sexe ?* Paris : R. Laffont, 2011. 507p. 115596

GIANINI BELOTTI, Elena. *Du côté des petites filles*. Paris : éd. Des femmes Antoinette Fouqué, 2001. 206p. 004492

GOLAY, Dominique. Filles et garçons face aux territoires de jeu de la petite enfance. In : FERREOL, Gilles. *Loisirs, sports et sociétés : regards croisés*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 2008, 165 p. 672168

GUYARD, Laurence, MARDON, Aurélia. *Le corps à l'épreuve du genre : entre norme et pratique*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 2010. 191p. 300156

LAHIRE, Bernard. *Dans les plis singuliers du social : individu, institutions, socialisations*. Paris : La découverte, 2013. 173p. 7175557

MORIN-MESSABEL, Christine. *Filles/garçons : question de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses universitaire de Lyon, 2013. 502p. 708658

MORIN-MESSABEL, Christine, SALLE, Muriel. *À l'école des stéréotypes : comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan, 2013. 230p. 329623

ROUYER, Véronique, CROITY-BELZ, Sandrine, PRETEUR, Yves. *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse : Erès, 2010. 238 p. 212937

## **Brochures**

DUCRET, Véronique, LE ROY, Véronique. *La poupée de Timothée et le camion de Lison : guide d'observation des comportements des professionnels – le – s de la petite enfance envers les filles et les garçons*. Genève : le deuxième observatoire, 2012. 67p.

## **Lois, ordonnances, règlements**

SPAS (PLATE-FORME SUISSE DES FORMATIONS DANS LE DOMAINE SOCIAL). *Plan d'Etude Cadre PEC : éducatrice de l'enfance ES*. 2008

## **Sites**

ADEQUATIONS. *Définitions de l'approche de genre & développement* [en ligne]. 2011 - 2013. Adresse URL : <http://www.adequations.org/spip.php?article1515> (consultée le 12 avril 2014)

CARRUPT, Aline. La théorie du genre n'existe pas. *Le Nouvelliste* [en ligne]. 2014. Adresse URL : <http://www.lenouvelliste.ch/fr/valais/valais/la-theorie-du-genre-n-existe-pas-498-1263827> (consultée le 21 février 2014)



CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction social du féminin et du masculin* [en ligne]. 2010. Adresse URL : <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-29-1079.pdf> (consultée le 10 février 2014)

MAGASSA-KONATE, Maria. *La théorie du genre à l'école, un débat qui mobilise en France* [en ligne]. 2014. Adresse URL : [http://www.saphirnews.com/La-theorie-du-genre-a-l-ecole-un-debat-qui-mobilise-en-France\\_a18317.html](http://www.saphirnews.com/La-theorie-du-genre-a-l-ecole-un-debat-qui-mobilise-en-France_a18317.html) (consultée le 12 avril 2014)

MURCIER, Nicolas. *La construction sociale de l'identité sexuée chez l'enfant* [en ligne]. 2005 Adresse URL : <http://www.cemea.asso.fr/aquoiijouestu/fr/pdf/textesref/ConstrucSocSexuee.pdf> (consultée le 10 février 2014)

PECH, Marie – Estelle. La théorie du genre n'existe pas mais le concept est partout ... *Le Figaro* [en ligne]. 2014 Adresse URL : <http://www.lefigaro.fr/politique/2014/02/03/01002-20140203ARTFIG00351-la-theorie-n-existe-pas-mais-le-concept-de-genre-est-partout8230.php> (consultée le 12 avril 2014)

SCHEU, Henriette, FRAIOLI, Nathalie. Lieux d'Accueil Enfants Parents et Socialisation (s). *Le furet* [en ligne] (s.d.) Adresse URL : <http://www.lefuret.org/RECHERCHES/LAEPetSocialisationsRapport.pdf> (consulté le 25 avril 2014)

TEIXIDO, Sandrine, LHÉRÉTÉ, Héloïse, FOURNIER, Martine. *Les gender studies pour les nuls (-le)s*. [en ligne] 2014 Adresse URL : [http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nul-le-s\\_fr\\_27748.html](http://www.scienceshumaines.com/les-gender-studies-pour-les-nul-le-s_fr_27748.html) (12 avril 2014)

### **Documents audio-visuel**

DUCRET, Véronique, FARGUES, Christian. *Derrière les mots et les gestes*. [DVD] Genève : le deuxième observatoire. 2011.

SECRETARIAT A LA CONDITION FEMININE. *D'égal (e) é égaux : guide d'accompagnement, culture, communication, et condition féminine*. [DVD] Québec : Ministère de l'emploi et de la solidarité sociale. 201

## Annexes

### Annexe 1 : extrait d'une retranscription du groupe des moyens de Collombey-Muraz

La lettre « T » représente une minute. Les retranscriptions varient entre dix et douze minutes par observation. J'ai inséré ci-dessous l'extrait de quatre minutes d'une observation du groupe des moyens de Collombey au cours d'un accueil.

Contexte : L'observation se déroule en salle de sieste. Les enfants sont assis contre l'armoire au fond de la salle. L'éducatrice de l'enfance est assise en face d'eux. Entre les enfants et l'éducatrice de l'enfance, des cordes de couleurs sont déposées par terre dans l'ordre suivant, de gauche à droite : jaune – vert – rouge – bleu. Chaque enfant dispose d'un certain nombre de pièces de couleurs qu'il devra déposer dans les cordes de couleurs correspondantes.

[...] **T4** : L'éducatrice dit en regardant en direction de Samuel<sup>173</sup> : « Heu, Samuel, tu peux venir poser tes pièces. » Samuel tend la main avec les pièces. L'éducatrice dit : « C'est quelle couleur ? » Samuel dit : « vert. » L'éducatrice répète : « vert. » Cédric est couché par terre et dit en désignant la corde verte à l'aide de sa main : « c'est là. » Samuel pose la pièce dans la corde verte et l'éducatrice dit : « voilà, et puis l'autre ? » Cédric dit : « bleu, là. » en désignant la corde bleue. Samuel pose la pièce dans la corde bleue. L'éducatrice dit : « Ouais. Cédric, tu laisses les copains faire et quand il y a besoin d'aide et ben tu aides. » Cédric touche la corde rouge. L'éducatrice la remet un peu en place puis elle continue de dire : « Je te demande d'aider. » Amélie est assise près des cordes vertes et jaunes. Elle commence à les toucher avec la main. L'éducatrice regarde dans sa direction. Amélie recule et s'assied contre l'armoire. L'éducatrice dit : « Marie quelle couleur tu as ? » Marie répond : « bleu » en montrant sa pièce. L'éducatrice dit : « bleu. Assieds-toi Cédric sur les fesses. » Marie va poser la pièce bleue dans la corde bleue. L'éducatrice dit : « Cédric stp. » Cédric s'assied sur les genoux. L'éducatrice dit : « merci, bleu c'est juste bravo. Et puis l'autre couleur ? » Marie dit : « jaune ». L'éducatrice dit : « jaune ». Cédric est debout. L'éducatrice dit : « Cédric il faut t'asseoir ça va bientôt être ton tour. » Marie pose la pièce jaune dans la corde jaune. L'éducatrice dit : « bravo ». Daiana tourne la pièce dans l'autre sens et dit : « Attends c'est comme ça. » L'éducatrice dit : « Ah c'est égal c'est les deux côtés la même chose. » Marie dit : « Ouais » et va se rasseoir. Cédric est toujours debout. L'éducatrice dit : « et ben vous avez bien réussi. C'est bien. » Samuel dit : « oui ». L'éducatrice répète : « c'est bien. Alors, euh, Cédric puisque tu es debout tu peux venir prendre une pièce bleue. »

**T5** : Cédric désigne du doigt la corde verte et dit : « celui-là ». L'éducatrice le retient par le bras et lui dit : « non une bleue. » Cédric se penche pour prendre une pièce verte [et il dit quelque chose que je ne comprends pas]. L'éducatrice dit : « ça c'est quelle couleur ? » Cédric dit : « c'est vert. » L'éducatrice dit : « Vert mais moi je t'ai demandé bleu. » Cédric se penche pour prendre une pièce verte. Samuel s'approche de la corde bleue et dit : « làaa. » L'éducatrice dit : « Ah, merci Samuel. » Daiana s'approche de la corde bleue et dit : « là. » Cédric s'approche de la corde bleue, se penche pour prendre une pièce et dit : « là. » L'éducatrice dit : « et tu peux ranger ici une seule et puis celle-là, tu la reposes là-bas. » (Cédric a deux pièces dans les mains). L'éducatrice désigne du doigt la corde bleue. L'éducatrice continue de dire : « C'est un autre copain qui va venir la chercher. » Cédric se penche et s'avance en direction de la boîte. L'éducatrice le retient et dit : « non là, c'est un copain qui la rangera après. » L'éducatrice désigne

---

<sup>173</sup> Prénom fictif

à nouveau la corde avec son doigt. Cédric est près de la boîte. Il avance sa main avec la pièce en direction de celle-ci. L'éducatrice lui dit : « Tu la poses là stp » La pièce tombe de la main de Cédric. L'éducatrice dit : « Merci tu peux aller te rasseoir. » Cédric retourne en direction de l'armoire. L'éducatrice dit : « Heu Marie tu peux venir chercher une verte. » Marie se lève. Elle se dirige vers la corde verte et se penche pour prendre une pièce. Marie marche en direction de l'éducatrice. Samuel désigne du doigt la corde verte et dit : « c'est là. » Marie pose la pièce dans la boîte. L'éducatrice dit : « c'est bien bravo tu peux aller t'asseoir. » Cédric se penche en arrière. Ça tape contre l'armoire et ça fait du bruit. L'éducatrice dit : « Amélie, tu peux prendre une rouge ». Amélie se dirige vers la corde jaune. L'éducatrice dit : « non, une rouge. » Amélie touche la pièce jaune. L'éducatrice dit : « ça c'est jaune. » Samuel montre la corde rouge et dit : « là » suivi de Cédric qui parle fort. L'éducatrice dit : « Amélie regarde ce que les copains te montrent. » Amélie a la pièce jaune dans la main. L'éducatrice lui prend la pièce des mains, la repose dans la corde et dit : « ça s'est jaune moi, j'ai demandé rouge. Ça c'est jaune. » Cédric et Samuel crient : « là » en désignant la corde rouge. L'éducatrice pointe le doigt sur la corde et dit : « là. » Amélie prend la pièce rouge et la met dans la boîte. L'éducatrice dit : « merci. »

**T6 :** Cédric est debout. L'éducatrice dit : « et puis Samuel tu peux prendre une verte. » Samuel se dirige vers la corde verte. Cédric désigne la corde verte du doigt en disant : « làaaa. » L'éducatrice dit : « Cédric il avait trouvé Samuel. » Samuel pose la pièce dans la boîte. L'éducatrice dit : « merci. » Cédric touche le dos de Samuel en disant : « Samuel. » L'éducatrice dit : « Marie tu peux prendre une bleue. » Marie prend une pièce bleue et la met dans la boîte. L'éducatrice dit : « merci. Cédric tu peux prendre une jaune. » Cédric pointe le doigt sur la corde jaune et dit : « ça ? » L'éducatrice dit : « oui. C'est juste. » Cédric prend la forme et dit en désignant la corde : « mais pas ça. » L'éducatrice dit : « tu peux mettre dedans. » Cédric pose la pièce dans la boîte. L'éducatrice dit : « merci, tu peux aller t'asseoir. » Amélie tu peux prendre une bleue. Amélie dit : « une bleue. » L'éducatrice répète : « une bleue. » Samuel dit en désignant la corde bleu : « c'est là. » L'éducatrice dit : « oui regarde ou Samuel il t'a montré. » Marie vient près de la corde et désigne du doigt la forme. Marie dit : « là. » Samuel dit : « là. » Cédric fait le tour touche la pièce et crie avec Samuel : « Là. » L'éducatrice dit : « tu peux aller chercher. Voilà, elle a vu vous pouvez la laisser prendre la pièce. » Amélie s'approche de la corde bleue. Cédric se lève et court autour de l'éducatrice qui dit : « et qui c'est que j'ai pas appelé après ? » Cédric dit : « moi » L'éducatrice dit : « non toi je crois que je t'ai appelé. » Marie dit en touchant Samuel : « t'as pas appelé. » L'éducatrice dit : « Samuel, alors Samuel tu peux aller chercher la dernière pièce et me dire quelle couleur c'est. »

**T7 :** Amélie pose la pièce dans la boîte. Cédric est vers la corde jaune et dit : « encore là. » Samuel s'approche de la corde. L'éducatrice dit : « merci Amélie, c'est bien. » Samuel prend la pièce et la pose dans la boîte. L'éducatrice dit : « alors, allez-vous asseoir. Alors, Marie tu peux prendre une corde de couleur que tu aimes bien. Quelle couleur tu aimes ? » Marie dit : « vert. » L'éducatrice dit : « vert tu peux prendre le vert. » Marie se lève et se dirige vers la corde verte. Cédric se penche et prend la corde en disant : « non c'est moi. » L'éducatrice dit : « non c'est Marie qui prend. » Cédric lâche la corde. Il est toujours debout. L'éducatrice dit : « Cédric quelle couleur tu aimes qu'il reste ? » Cédric crie : « bleu » et court chercher la corde. Marie pose la corde dans la boîte. L'éducatrice dit : « bleu, alors tu peux prendre le bleu. » Cédric prend la corde. Amélie s'approche du groupe. L'éducatrice dit : « Samuel quelle couleur tu aimes ? » Samuel prend la corde rouge. L'éducatrice dit : « rouge ? » Samuel met la corde dans la boîte. L'éducatrice dit : « et puis Amélie il ne reste plus que la dernière couleur, tu peux prendre la dernière corde. C'est quelle couleur Amélie ? » Amélie dit : « vert. » L'éducatrice dit : « jaune. » Amélie répète : « jaune » et se lève. L'éducatrice lui montre un bout de la corde verte et dit : « vert c'est comme ça. » Amélie pose la corde dans la boîte. L'éducatrice regarde Cédric qui a toujours la corde dans les mains. Il l'a pliée. L'éducatrice dit : « ah ben t'as bien rangé Cédric. T'as tout enroulé. »

## Annexe 2 : tableau vierge

	Nombre				Descriptions des actions				Interactions				Remarques
	Enfants		Professionnel-le-s		Action des enfants	Action des professionnel-le-s	Qualification de l'enfant		Interactions professionnel-le-s / enfants	Interactions enfants/ professionnel-le-s	Interactions professionnel-le-s parents	Interactions enfants/ enfants	
	f	g	F	H			f	G					
T 0													
T 1													
T 2													
T 3													
T n													

### Annexe 3 : explication du codage

#### *Interaction professionnelle – enfant(s)*

Codifications	Descriptions
AID	L'adulte aide l'enfant
SOLD	L'adulte s'adresse directement à l'enfant
SOLC	L'adulte s'adresse directement au groupe d'enfants.
REP	L'adulte répond à l'enfant
GUID	L'adulte guide l'enfant
REM	L'adulte remet à l'ordre l'enfant
INT	L'adulte intervient dans l'action de ou des enfants
ENC	L'adulte encourage l'enfant
FEL	L'adulte félicite l'enfant
COM	L'adulte complimente l'enfant

#### *Interaction enfant (s) - professionnelle*

PAR	L'enfant prend spontanément la parole
REP	L'enfant répond à l'adulte
DEM	L'enfant demande de l'aide à l'adulte

#### Annexe 4 : tableau de codage complété

Ce tableau correspond aux quatre minutes d'observations retranscrites dans l'annexe 1.

	Enfants		Professionnel -le-s		Qualification de l'enfant		Interactions professionnel -les-s / enfants	Interactions enfants/ professionnel -le-s	Remarques
	f	g	F	H	F	G			
T4	3	3	1	0		Utilise le mot les copains pour désigner un garçon qui est en train de réaliser l'activité.	SOLD g SOLD g SOLD g SOLD g SOLD g SOLD f SOLD f SOLD g SOLD g FEL f SOLD f SOLD f SOLD g FEL f REP f SOLC SOLD g	g REP g PAR g PAR f REP f REP f PAR f PAR g REP	L'éducatrice intervient dans l'action de Cédric. Elle lui demande de laisser Samuel faire seul son exercice. L'éducatrice intervient trois fois auprès de Cédric pour qu'il s'asseye. La troisième fois elle lui dit que c'est bientôt son tour. Lorsque l'éducatrice propose à Cédric de faire l'activité, elle donne l'argument suivant : puisque tu es debout

T5				<p>L'éducatrice utilise deux fois le terme les copains au cours de cette minute pour désigner le groupe d'enfants au complet. (trois filles – trois garçons)</p>	<p>INT g SOLD g SOLD g SOLD g SOLD g GUID g SOLD g SOLD g GUID g SOLD g SOLD g SOLD f FEL f SOLD f SOLD f SOLD f SOLD f SOLD f GUID f SOLD f</p>	<p>g REP g PAR g REP g PAR f PAR g REP g REP g PAR 2g PAR 2g PAR</p>	<p>L'éducatrice interroge Cédric en lui demandant de prendre une pièce bleue. Cédric veut prendre la pièce verte. Il essaie de la prendre à deux reprises. Samuel intervient en disant : là et en montrant la corde. L'éducatrice remercie Samuel.</p> <p>L'éducatrice interroge Marie. De suite, Samuel donne la réponse à Marie. L'éducatrice félicite Marie.</p> <p>Même scénario pour Amélie. Par contre, l'éducatrice ne la félicite pas. Elle lui dit de regarder ce que les « copains » lui montrent.</p>
----	--	--	--	--	--	--	--

T6						SOLD g SOLD g SOLD g SOLD f SOLD f SOLD g REP g SOLD g SOLD g SOLD f REP f SOLD f SOLD g SOLC SOLC REP g SOLD g	g PAR g DEM g PAR f DEM g PAR f PAR g PAR 2g PAR g PAR f PAR	<p>L'éducatrice demande à Samuel de venir chercher une pièce de couleur. Cédric montre la corde du doigt à Samuel. L'éducatrice intervient en lui disant que Samuel avait trouvé tout seul.</p> <p>Quelques secondes plus tard, c'est au tour d'Amélie. L'enfant demande si la couleur qu'elle doit bien prendre est bleue. L'éducatrice lui répond : oui bleu. Samuel lui montre où elle doit aller chercher la pièce. L'éducatrice lui propose de regarder où Samuel lui montre.</p>
T7						ENC f SOLC SOLD f SOLD f SOLD g SOLD g SOLD g SOLD g SOLD g SOLD f SOLD f SOLD f COM g	g PAR f REP g PAR g REP f REP f REP	<p>Marie a le choix de prendre la corde de la couleur qu'elle aime. Cédric intervient en disant que c'est à lui. De suite, l'éducatrice lui demande de prendre lui aussi la corde qu'il aime. Elle complimente Cédric car il a bien rangé la corde.</p>

Dans ce tableau, deux colonnes ne figurent pas : « les actions des professionnelles » et « les actions des enfants ». En effet, le nombre de pages auraient été trop importantes si elles apparaissaient dans l'annexe et étant donné que ces deux colonnes contiennent simplement les informations retranscrites concernant les actions de chacun, je n'ai pas jugé nécessaire de les mettre.



## Annexe 5 : synthèse des résultats numériques des trois groupes observés

	Monthey				Collombey-Muraz	
Interactions professionnelles – enfants : L'éducatrice de l'enfance ...	Groupe 1 : moyens		Groupe 2 : écoliers		Groupe 3 : moyens	
	Age : 2-3 ans environ		Age : 4-5 ans environ		Age : 2-3 ans environ	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
<b>Apporte son aide</b>	61	20	2	0	0	0
<b>Complimente</b>	4	8	3	6	1	2
<b>félicite</b>	72	79	5	8	15	24
<b>Encourage</b>	68	45	1	3	1	0
<b>Guide</b>	20	30	6	12	8	11
<b>Intervient dans son action</b>	26	19	4	7	26	42
<b>Remet à l'ordre</b>	14	14	0	9	0	12
<b>Répond</b>	49	42	23	80	87	175
<b>Sollicite directement</b>	164	164	206	262	214	329
<b>Sollicite le groupe</b>	111		324		196	

	Monthey				Collombey-Muraz	
Interactions enfants – professionnelle : l'enfant ...	Groupe 1 : moyens		Groupe 2 : écoliers		Groupe 3 : moyens	
	Age : 2-3 ans environ		Age : 4-5 ans environ		Age : 2-3 ans environ	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
<b>Demande de l'aide</b>	39	0	3	3	5	16
<b>Prend la parole spontanément</b>	117	122	99	286	116	239
<b>répond</b>	43	32	76	124	148	241